

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

*Pedagogická fakulta*

Katedra výtvarné výchovy



## DVOUOBOR JAKO PŘÍLEŽITOST BÝT ORIGINÁLNÍ

*Two-branch study as an opportunity to be original*

autor	Bc. Barbora Doležalová
studijní program	N7504: Učitelství pro střední školy
obor studia	7504T228: Učitelství vvp pro ZŠ a SŠ – výtvarná výchova 7504T213: Učitelství vvp pro ZŠ a SŠ – anglický jazyk
typ studia	prezenční
dokončení práce	2016
vedoucí diplomové práce	Mgr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.
konzultant	Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze, dne 15. 4. 2016*

.....  
*podpis*

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce, Mgr. Leonoře Kitzbergerové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce. Mé poděkování patří též konzultantce Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D. za pomoc a rady při zpracování výzkumné části této práce. Děkuji také všem zúčastněným studentům a vyučujícím, kteří umožnili realizaci projektu. Velké poděkování patří celé mé rodině za jejich bezmeznou podporu po celou dobu mého studia. Děkuji svému příteli Ondrovi za jeho úžasnou trpělivost a za to, že je mi nedocenitelnou oporou.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na originální pojetí integrace výtvarné výchovy s anglickým jazykem. V teoretické části se práce zabývá především problematikou tvořivosti a originality ve výuce výtvarné výchovy, možnostmi propojení výtvarné výchovy s výukou anglického jazyka a pojetím jazyka jako kódu. V didakticko-výzkumné části je vytvořen, realizován a kriticky zhodnocen vlastní didaktický projekt založený na autorském pojetí integrace anglického jazyka ve výtvarné výchově. První realizace projektu si klade za cíl ověřit jeho fungování v navržené podobě, zaměřuje se zejména na hodnocení projektu ze strany žáků. Následuje druhá realizace projektu sloužící k výzkumnému šetření s cílem shromáždit poznatky, které přináší integrace výtvarné výchovy s anglickým jazykem v konkrétní realizaci autorsky pojatého projektu mezioborové výuky. Ve výzkumné části jsou analyzovány vlastní reflexe výuky, vybrané reflexe žáků a vybrané žákovské práce získané během realizace projektu. Do šetření jsou zahrnuty i dotazníky učitelova pojetí výuky zodpovězené vyučujícími výtvarné výchovy na škole, kde realizace probíhala. Z usouvztažnění dílčích výsledků v závěru práce vyplynou konkrétní úskalí a možné přínosy integrace předmětů výtvarná výchova a anglický jazyk v tomto pojetí.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

výtvarná výchova, anglický jazyk, originalita, integrace, společenské jevy

## **ABSTRACT**

The thesis focuses on the possibility of designing an original concept of integration of art education with English language. The theoretical part primarily deals with the issues of creativity and originality in teaching art education, with the possibility of connecting art education and English language education and with the concept of language as a code. In the didactic-research part a didactic project based on authorial approach to integration of English language in art education is created, put into practice and critically evaluated. The first realization of the project aims to verify the possibility of its conduction and to evaluate the project from students' point of view. It is followed by the second realization, which is used for purposes of a research inquiry focused on gathering findings concerned with the integration of art education with English language in the realization of authorial project of interdisciplinary teaching. In the research part author's own reflections of the lessons, selected reflections of the students and selected students' art works (gathered during the realization of the project) are analysed. The inquiry includes questionnaires focused on teaching approaches of art teachers at school where the project took place. Combined partial findings conclude to specific difficulties and possible benefits of integration of art education and English language teaching in this particular concept.

## **KEY WORDS**

Art education, English language, originality, integration, social phenomena

## OBSAH

1. ÚVOD.....	8
2. TEORETICKÁ ČÁST .....	9
2.1. TVOŘIVOST A ORIGINALITA.....	9
2.1.1. DEFINICE TVOŘIVOSTI .....	9
2.1.2. TVOŘIVOST V ROLI PEDAGOGA.....	10
2.1.3. TVOŘIVOST ŽÁKA .....	11
2.1.4. TVOŘIVOST V PROCESU .....	13
2.1.5. ORIGINALITA .....	14
2.2. JAZYK .....	18
2.2.1. JAZYK JAKO SYSTÉM ZNAKŮ = KÓD .....	19
2.2.2. DEKÓDOVÁNÍ, INTERPRETACE, MIMOUMĚLECKÝ KONTEXT .....	21
2.3. INTEGRACE V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU (RVP) .....	23
2.4. INTEGRACE VÝTVARNÉ VÝCHOVY A ANGLICKÉHO JAZYKA (CLIL) .....	25
2.4.1. CHARAKTERISTIKA, DĚLENÍ .....	27
2.4.2. 4C A KOGNITIVNÍ SLOŽKA .....	28
2.4.3. NASTÍNĚNÍ PODMÍNEK ÚSPĚŠNÉ INTEGRACE .....	29
2.5. UČITELOVO POJETÍ VÝUKY A PEDAGOGICKÉ DÍLO .....	30
3. DIDAKTICKO-VÝZKUMNÁ ČÁST.....	32
3.1. AUTORSKÉ POJETÍ INTEGRACE A ÚLOHA ANGLICKÉHO JAZYKA V PROJEKTU .....	32
3.2. NÁSTIN DIDAKTICKÉ STRUKTURA HODIN VÝTVARNÉ VÝCHOVY .....	35
3.3. REALIZACE PROJEKTU V NÁCHODĚ .....	39
3.3.1. ORGANIZAČNÍ PODMÍNKY.....	39
3.3.2. PŘÍPRAVA A REALIZACE HODIN V NÁCHODĚ.....	41
3.3.3. VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ ZÍSKANÝCH OD ŽÁKŮ .....	51
3.3.4. ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ REALIZACE .....	54

3.4.	REALIZACE PROJEKTU V PRAZE .....	55
3.4.1.	ORGANIZAČNÍ PODMÍNKY.....	56
3.4.2.	REALIZACE HODIN VÝTVARNÉ VÝCHOVY V INTEGRACI S ANGLICKÝM JAZYKEM. ....	56
3.4.3.	PRACOVNÍ LISTY .....	60
3.4.4.	UVEDENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	64
3.4.5.	POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY VYUČUJÍCÍCH .....	67
3.4.6.	ANALÝZA A INTERPRETACE KÓDŮ .....	68
3.4.7.	ANALÝZA VYBRANÝCH ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ .....	80
3.4.8.	ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	87
4.	ZÁVĚR .....	90
5.	SEZNAM ZDROJŮ .....	93
6.	KOPIE ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE .....	98
7.	SEZNAM VYOBRAZENÍ.....	99
8.	SEZNAM PŘÍLOH .....	100

## 1. ÚVOD

V současném školství se stále více uplatňuje využití mezioborových vztahů. Mou inspirací pro zvolení tématu diplomové práce je především dvouoborové studium, díky němuž spatřuji analogie mezi výtvarnou výchovou/uměním a anglickým jazykem a propojení těchto oborů mi připadá logické a přirozené. Mým cílem je navrhnout autorské pojetí výuky výtvarné výchovy integrované s anglickým jazykem, a následně jej ověřit a zhodnotit na základě realizace projektu s vybranými skupinami žáků a jejich vyučujícími.

Práce je členěna do dvou větších celků, teoretické a didakticko-výzkumné části, přičemž druhá část je dělena do dvou hlavních podkapitol, které odpovídají dvojí realizaci projektu. V teoretické části se nejprve zabývám tématy tvořivosti a originality v prostředí školy. Dále se věnuji pojetí jazyka jako kódu a nastiňuji možnosti integrace výtvarné výchovy a anglického jazyka v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání. V další podkapitole navazuji charakterizací metody CLIL (content and language integrated learning), tedy obsahově a jazykově integrované výuky, a kapitolu uzavírám stručným nastíněním problematiky učitelova pojetí výuky a uvedením konceptu pedagogického díla.

V didakticko-výzkumné části nejprve objasňuji své autorské pojetí mezioborové výuky a úlohu anglického jazyka v projektu. Pro přehlednost nastiňuji strukturu a obsah hodin výtvarné výchovy. Následují dvě rozsáhlejší podkapitoly věnované popisu realizace projektu a výzkumným šetřením. Projekt byl zrealizován ve dvou podobách na dvou odlišných gymnáziích, každou z těchto realizací charakterizují v úvodu organizační podmínky. První realizace ověřuje fungování navržené podoby projektu a zaměřuje se zejména na hodnocení projektu ze strany žáků. Během druhé realizace projektu shromažďuji data, která slouží k výzkumnému šetření. S cílem nalezení odpovědi na otázku *Jaké poznatky přináší integrace výtvarné výchovy s anglickým jazykem v realizaci autorsky pojatého projektu mezioborové výuky?* analyzuji vlastní reflexe výuky, vybrané výpovědi žáků, výpovědi vyučujících výtvarné výchovy na daném gymnáziu (týkající se pojetí výuky výtvarné výchovy) a vybrané žakovské práce vytvořené během realizace projektu. Usouvztažněné výsledky shrnuji v závěru výzkumného šetření.

Veškeré přílohy k diplomové práci se nacházejí na přiloženém CD.



## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1. TVOŘIVOST A ORIGINALITA

V této kapitole se věnuji nástinu fenoménu tvořivosti jako takové, rovněž se zabývám tvořivostí v kontextu vyučování a v souvislosti s originalitou. Formulovat zcela obecnou definici originality či tvořivosti není jednoduché vzhledem k nejednotnosti početných definic těchto pojmů v odborné literatuře. V kontextu této diplomové práce spočívá hlavní úloha tvořivosti v originálním pojetí výuky ze strany učitele a schopnosti absorbovat předané obsahy a dále je osobitě zpracovat do výtvarného díla ze strany žáka.

#### 2.1.1. DEFINICE TVOŘIVOSTI

Pedagogický slovník definuje tvořivost jako: „Duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v nichž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 264)

Oxfordský slovník definuje kreativitu (creativity) jako použití imaginace nebo originálních idejí k vytvoření něčeho. V synonymických výrazech se pak objevují i slova jako inovace, invenčnost, individualita, vynalézavost či důmyslnost, nápaditost a vize. (online, cit. 2016-03-16)

Americký slovník Merriam-Webster považuje kreativitu za schopnost vytvořit nové věci nebo vymyslet nové nápady a za schopnost tvořit. (online, cit. 2016-03-16)

V průniku těchto definic ustanovme klíčové momenty profilující tvořivost: **Schopnost člověka vytvořit novou věc, která vychází z inspirace a poznání a je projevem individuality autora.**

### 2.1.2. TVOŘIVOST V ROLI PEDAGOGA

Zaměříme se nyní na tvořivost pedagoga či studenta učitelství. Výše navržená definice klade na pedagoga nárok kvalifikace a přirozené touhy po sebevzdělávání (získávání inspirace a aktualizace poznání), schopnost vytvořit na základě poznání a inspirace něco nového. Pro nás bude novým dílem a výsledkem individuální transformace veškerého poznání autorské pojetí výuky.

V rovině didaktické transformace se tvořivost pedagoga projevuje ve vyučování a učení žáků, ale také v práci se vzdělávacím obsahem a v uchopení obsahu výuky. Prokešová (1996, s. 37) považuje za projev takové práce „tvořivou aplikaci poznatků oboru do vyučování, tvořivé didaktické postupy a zaměření na žáka.“ Nedílnou součástí pojetí výuky je z hlediska učitele i schopnost reagovat na nové podněty a poznatky zprostředkované reflexí či sebereflexí. Výsledky autodiagnostiky se mohou stát velmi přínosným nástrojem pro posouvání vlastních hranic, poznávání a rozvoj svých možností. Zde pak uplatní pedagog svou tvořivost v rovině sebepoznání a posouvání svých hranic. Lukášová-Kantorková (2000, s. 29) v této souvislosti hovoří o „reflektivní pedagogické tvořivosti u studentů učitelství, která se stává hodnotným prostředkem pro poznání a rozvíjení sebe sama v rovině osobnostní i sociální.“ Téměř nevyhnutelně se toto poznání a rozvíjení promítne i do výuky. Kantorková (2000, s. 24) se domnívá, že „sebe-tvorba je součástí pedagogické profesní tvořivosti“. Zdůrazňuje přitom zaměření nejen na učitele, ale též na žáky.

Kromě roviny osobnostní a sociální patří ke kvalifikaci učitele i hluboká znalost oboru, schopnost tvořivého uvažování a práce s poznatky oboru. Mluvíme nejen o přístupu k oboru jako takovému, ale i schopnosti složitějších kognitivních operací. Ty vycházejí ze základního porozumění, ale ve finále míří až k vrcholu Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů, kde se nalézá tvorba. Pro rozšiřování poznatků z oborů za hranice těchto oborů je pro učitele z hlediska soudobé didaktiky rozhodně nápomocná tendence k eklekticismu.

Učitel, který hledá cesty k tvořivosti a snaží se rozvinout nejen sám sebe, ale i svou výuku tak, aby podněcoval v konečném důsledku tvořivost svých žáků, se v dnešní době setkává s tendencemi inter- a multi- disciplinarit. Toto pojetí nabádá učitele k rozšíření svých obzorů, vykročení ze své disciplíny a komfortní zóny. Eklektická povaha soudobé

metodologie podává v tomto ohledu pedagogům pomocnou ruku. Integrativní přístup, dávající prostor pro rozvoj tvořivosti pedagogů, odpovídá požadavku současné společnosti připravovat žáka na zvládnutí rozličných životních situací a simulovat tyto situace již v prostředí školy. Zájmem učitele s pedocentrickým zaměřením je uvažovat již ve fázi přípravy hodiny nad takovými situacemi, které budou inspirativní, informačně bohaté, a pro žáky dostatečně aktivizující i na vyšších úrovních kognice.

Doložme ještě význam tvořivosti v současném školství výčtem vybraných oblastí z Rámcového vzdělávacího programu. Zde se jasně ukazuje, že požadavek tvořivosti je zanesen i v kurikulárních dokumentech základního vzdělávání, jež je povinností pro každého a tím potvrzuje svou důležitou úlohu. Vančát (2011, online, cit. 2016-03-15) nalézá odkazy na tvořivost, tvořivé myšlení a tvořivý přístup k výuce zejména v těchto částech Rámcového vzdělávacího programu: Zásady stanovené pro tvorbu ŠVP, Cíle základního vzdělávání, Materiální podmínky školy, Kompetence občanské, Osobnostní a sociální výchova; osobnostní rozvoj (obsahuje celou kapitolu), Výchova k myšlení v globálních souvislostech, Environmentální výchova, Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, a Umění a kultura. Dodává, že „uplatnění tvořivosti je také nezbytným předpokladem naplnění dalších klíčových kompetencí, jako jsou kompetence k učení, kompetence k řešení problémů a kompetence komunikativní, přestože to v nich není jmenovitě uvedeno.“

### 2.1.3. TVOŘIVOST ŽÁKA

Student je optimálně vystaven situaci, která vytváří ze strany učitele problém k řešení a je nucen zapojit své tvořivé schopnosti. Kohoutek (online, cit. 2016-03-19) tvrdí, že „předpokladem tvůrčí činnosti je talent, který však nemusí být sám o sobě dostačující.“ Je na učiteli, aby respektoval také individuální nadání jednotlivých studentů, tím pádem se proces obrací zpět a klade požadavek na přípravu a kvalifikaci učitele. V současnosti jsme obeznámeni s mnoha koncepcemi typologií, které nám mohou být nápomocny, např. typologie inteligence (například Howard Gardner) či typologie výtvarného projevu a inklinací (například Věra Roeselová).

Kohoutek (online, cit. 2016-03-19) uvádí, že „do tvůrčí činnosti lze zahrnout i utváření osobnosti žáka pedagogem.“ Učitel tedy ve výchovně-vzdělávacím procesu působí v roli facilitátora, který staví žáka do příhodných situací dle žákových možností. Zároveň rozvíjí specifické stránky tvořivosti. „Pro ně se v praxi často používá termín tvořivé schopnosti, v podstatě se ale vždy jedná o jednotlivé složky tvořivého myšlení, tzv. rysy nebo schopnosti tvořivého myšlení, jako jsou fluence, flexibilita, senzitivita a originalita.“ (Doležalová, 2010, s. 56) Tyto schopnosti umožní žákovi poznávat a nalézat, ne-li přímo vytvářet, nové vztahy mezi předměty, odchýlit se od zaběhnutých schémat a dojít tak k poznání, které obohatí nejen jeho samého, ale i celou kulturu a společnost.

„Tvořivost se tedy projevuje nejen jako schopnost, ale také jako stálá tendence k vývoji. Je procesem, který zahrnuje jak vnější tvorbu (materiální produkt), tak seberealizace a sebeutváření osobnosti.“ (Hazuková, 1995-96, s. 12) Ve výchovně-vzdělávacím procesu tedy nové poznání konstruuje žák spolu s pedagogem, kdy se společným cílem jejich spolupráce stává sebevyjádření žáka. Svoboda (2004a, s. 147) ještě připomíná úlohu kontextu a především společnosti, ve které dílo vzniká. Kreativitu podle něj doprovází požadavek hodnoty, který potvrzuje společnost až po vytvoření díla. Společenská reflexe doloží míru správnosti, ocení dílo, jeho novost a rozhodne o celkové akceptovatelnosti díla. Aby byly tyto kvality díla potvrzeny, úlohou pedagoga je vést žáka k poznání širokého kulturního kontextu a vědomí nároků společnosti tak, aby výsledné dílo v rámci společnosti obstálo. Vančát dále upozorňuje na jeden fakt spojený s rozvíjením tvořivosti na příkladu technického pokroku v budoucnosti. Přirozenou potřebou člověka se stává adaptovat se na nové podmínky a naučit se otevřít se novým kompetencím. „Tvořivost jako obecně založená schopnost, která umožňuje k takovýmto inovacím přistupovat otevřeně a dokáže využít jejich pozitivní účinky v osobním i sociálním uplatnění, je tedy z podstaty kompetencí obecnější než kompetence ostatní a má v tomto ohledu velmi perspektivní užitečnost.“ (Vančát, 2011, online, cit. 2016-03-15)

Shrňme slovy Čápa a Mareše (2007, s. 236), kteří vymezují tvůrčí činnost jako „činnosti, jejímž výsledkem je něco nového, a to buď z hlediska společnosti a jejího vývoje (např. objev, vynález, umělecké dílo), nebo z hlediska jednotlivce (např. žák dojde samostatně poznatku, který byl již dříve formulován, a není tedy přímým přínosem pro rozvoj společnosti, avšak žákovi tvořivost pomáhá rozvíjet).“

#### 2.1.4. TVOŘIVOST V PROCESU

Podle Smékala (1996, s. 9) je výsledek tvořivé činnosti charakterizován: „novostí (inovacemi), originalitou, užitečností (využitelností), uznáním hodnoty produktu, a to alespoň tou částí veřejnosti, která je informována o oblasti, jíž se výtvar nebo čin týká, a která tudíž dokáže rozpoznat jeho přínos.“ Zde se dostáváme k procesu tvůrčí činnosti, která je nejčastěji charakterizována pojmy jako explorace - inkubace – iluminace – realizace – evaluace. Tvůrčí akt není izolovaná tvorba, protože bez počáteční explorace a vkladu a bez ověření platnosti ve společnosti, tedy evaluace, je procesem nekompletním.

Hazuková (1998, s. 13) specifikuje toto hledisko přímo pro výtvarnou výchovu, „kdy výsledkem výtvarného vnímání jsou poznatky (informace), city, zážitky, názory, postoje, zájmy.“ Procesem tvorby ve výtvarné výchově „nazýváme způsoby přeměny vnímané skutečnost, přístupy k jejímu výtvarnému podání. Výtvarná tvorba je vnější přetvářecí činností, jejímž bezprostředním výsledkem je výtvarný produkt v materiální podobě.“ (Hazuková, 1998, s. 13)

Zaměříme se nyní na seberealizaci tvůrce samotného v kontextu společnosti. Jelikož tvůrce tvoří v určitém historicko-sociálním kontextu, samozřejmě čerpá a vychází z tohoto kontextu a role či pozice, kterou v rámci společnosti zaujímá. Jeho počín je pak posuzován z hlediska nastavení této společnosti. Fáze explorace znamená získávání poznatků, orientování se v nich a postupné zvyšování úrovně kognitivních operací, které používáme pro práci s těmito poznatky. Nicméně poznání žáka (člověka) vychází ze zkušenosti se společností, okolím a realitou. Skalková (1996, s. 33) v kontextu výuky potvrzuje, že „řešení otázek tvořivosti nelze zakládat pouze na izolovaném výkladu pedagogicko-psychologickém. Nutno uplatnit i další hlediska. Všímat si, v jakém prostředí, v jaké kultuře se dítě pohybuje.“

Význam tvořivosti jako prostředku k seberealizaci, potvrzuje i Kulka (2008, s. 80) když tvrdí, že kreativita patří k vlastnostem psychicky zdravé, optimálně se realizující osobnosti. I proto považujeme tvůrčí činnost žáka za prostředí k rozvoji sebe sama a zároveň i celé společnosti, ze které se nemůže vymanit, je jejím členem, je jí ovlivňován a ovlivňuje ji. Podle Kulky je hybnou silou tvořivosti snaha člověka realizovat se. Tedy „každý pokus o tvůrčí projev může být chápán jako součást obecného procesu poznávání, dorozumění a

sebe-utváření uvnitř společenství myslí. Hranice mezi tvorbou, poznáváním a vzděláváním se z tohoto hlediska jeví jako prostupná a pohyblivá.“ (Slavík, Chrz, Štech, 2014, s. 112)

Také Petrová (1999, s. 9) považuje tvořivost za jev společenský a každodenní a navazuje na Hlavsu ve stanovení základních oblastí projevu tvořivosti: v sebe-utváření (změně sebe sama), v jednání a reakcích na běžné životní situace a v pracovní činnosti. Oblast sebe-utváření je naznačena výše, v kontextu běžné situace se můžeme odkázat k příkladu adaptabilnosti na techniku, ale také třeba k oblasti mezilidské komunikace a utváření vztahů, fungování ve společnosti/sociální skupině. V oblasti manuální tvorby se mnoho lidí se odkazuje na svou domnělou kreativitu – v keramice, kutilských projektech, po domácku vyrobených darech či kreativním psaní. Často se ale obzvláště v manuálních pracích řídí podle návodu, který si vyhledají a vytvoří například produkt v jiné barevné kombinaci; to má s tvořivostí, kterou se zde zabýváme pramálo společného. I přes radost z tvorby se mnoho kreativců dopouští jen běžné konzumace a repetice, nicméně i přes zdánlivý pesimismus se přikláníme k tvrzení, že tvořivý může být opravdu každý člověk; za správných podmínek. To ostatně radikálně tvrdí i Zelina v jednom ze svých axiomů tvořivosti: „Neexistuje netvořivý člověk.“ (Zelina, 1996, s. 189)

#### 2.1.5. ORIGINALITA

Podle Smékala (1996, s. 9) je tvořivost způsob autentického vedení života jako dovednost postavit se vůči problémovým situacím s invencí a způsobilost zkoušet různé možnosti, aniž by převládala funkční fixace jen na jednom způsobu řešení. Popisuje tedy divergentní myšlení, které směřuje k více závěrům oproti konvergentnímu myšlení zacílenému na jedinou správnou odpověď. Zmíněné autentické vedení života odpovídá již výše uvedené seberealizaci, která ale neexistuje ve stavu oproštěnosti od poznání či společnosti. Člověk není schopen tvořit bez inspirace, zázemí, základů, na kterých lze stavět. Zelina (1996, s. 190) dodává, že tvořivost je „těžká práce v tom, že člověk musí nejdřív hodně vědět, poznat, přemýšlet, aby mohl vytvořit nový a hodnotný produkt.“

Pokud je nový a hodnotný produkt vytvořen, posuzujeme ho z různých úhlů pohledu. Teprve ve chvíli, kdy dosáhneme hlubšího poznání a plného pochopení, jsme schopni přejít k vyšším kognitivním úrovním tvorby a syntézy. Subjektivní vnímání, tedy to, co je pro

autora novým poznáním, nalezením nových vztahů, může být pro společnost nehodnotné. „Tvorba je kulturní fenomén, který není myslitelný bez historické návaznosti na přecházející významy a hodnoty kultury. (...) Z těchto důvodů se tvorba neobejde bez učení a reprodukování v návaznosti na tradici. Svým nárokem na inovaci a originalitu však tvorba tradici přesahuje i popírá. Důvodem je, že krajní zdůraznění originality tvorby vede k absenci jakékoliv návaznosti a tedy k paradoxnímu předpokladu, že tvůrčí akt počíná „z nuly“. (Slavík, Chrząszczyński, 2014, s. 14)

Ve výše uvedené citaci už se dotýkáme fenoménu originality. Jestliže jsme konstatovali, že je obtížné jednomyslně definovat tvořivost, v práci s pojmem originalita narážíme na podobné překážky.

Oxfordský slovník (online, 2016-03-16) tvrdí, že originalita je kvalita bytí něčím novým a jiným v dobrém a apelativním smyslu. Dále ji pojmenovává jako čerstvost aspektu, designu či stylu. Originalita je rovněž silou nezávislé myšlenky nebo konstruktivní imaginace.

Merriam Webster (online, 2016-03-16) definuje originalitu jako schopnost myslet nezávisle a kreativně, dále jako kvalitu bytí novým nebo neobvyklým. Jako synonymum využívá pojmů jako důmyslnost či vynalézavost, kreativita, inovativnost, novost, čerstvost, imaginace, rozchod s tradicí, nápaditost, chytrost, odvaha, individualita, neobvyklost, nekonvenčnost, bezprecedentnost, unikátnost, osobitost.

Co je tedy originalita? Pokusme se opět o sumarizaci faktů: originální pro nás je stručně to, co **přesahuje naši dosavadní zkušenost, je to bezprecedentní výsledek konstruktivní imaginace**. Originalitu pojmáme jako oproštění se od schémat, neakceptování pouhého konzumerismu, jakousi touhu po vybočení z davu. „Co je originální a nové, to nemůže být reprodukcí něčeho, co již bylo.“ (Slavík, Chrząszczyński, 2014, s. 14)

Výše jsme zmínili existenci kreativců, kteří však za své tvořivé a originální počínání považují i tvorbu, která jen napodobuje či přímo kopíruje (tím nesplňují minimálně hledisko novosti). V duchu uvedeného rámce pro tvořivost i originalitu tedy nijak významně neobohacují společnost a nepřinášejí nové poznání. Terčová (2002, s. 145) připomíná, že „dnešní člověk je tak vychováván především k reprodukování, i jako dospělý často pouze napodobuje veřejná mínění, přijímá a shromažďuje informace. (...) Člověk se nechává

informovat, místo toho, aby svobodně rozvíjel a používal svých představ, schopností a dovedností. Pouze účelově zpracuje nalezené, místo aby se tázal, hledal, tvořil“.

Dnešní společnost je často charakterizovaná jako komerční, dostupná, pasivní a konzumní. Skalková (1996, s. 33 – 34) podotýká v souvislosti s prostředím edukačním, že „konzumní postoje v konzumní společnosti, která láká rafinovanými nabídkami, jsou brzdícím faktorem v rozvíjení tvořivosti žáků. Součástí úsilí o rozvíjení tvořivosti ovšem je, aby žák byl rezistentní vůči konformním vlivům, aby se sám učil volit a hodnotit podle vlastní hodnotové orientace.“ Ve výsledku je na žáka kladen nárok tvořivosti a originality v prostředí, které tyto snahy v některých případech potlačuje. Dnešní člověk/žák, který není motivován k tvořivému postoji, se reálně může stát konformním spotřebitelem, přijímajícím nabídky bez otázek, následujícím davu bez vlastního úsilí, kopírujícím pro pohodlnost.

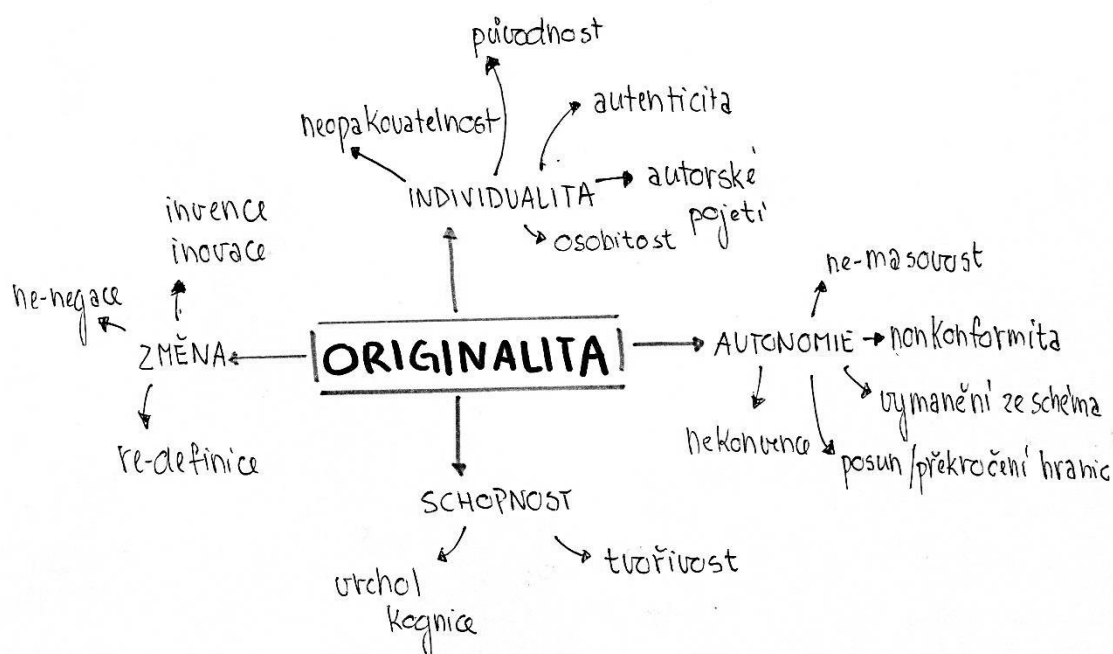
Fenomén spotřeby a konzumu má negativní dopad na touhu po seberealizaci, kterou Kulka označuje za hnací motor tvořivosti. Lze se domnívat, že právě v prostředí školy a vzdělávání je prostorem pro budování potřeb, které jsou uspokojeny tvořivou prací či uvažováním. Jak potvrzuje Petrová (1999, s. 10): „K nejdůležitějším předpokladům tvůrčí práce patří schopnost nepřijímat automaticky a bezmyšlenkovitě určité zaběhnuté šablonovité postupy, ale naopak se nebát uplatňovat nové kombinace při řešení problémů, které se v každé profesi více či méně často objevují.“ Jak už jsme ale naznačili výše, je také třeba dbát na poznatky, které již máme k dispozici a tvořivě s nimi pracovat. V kombinaci s touhou po autentické seberealizaci pak vzniká prostor pro originalitu.

Pro originální tvořivou práci je tedy nutné získat poznatky tak, abychom je nenásledovali, ale plně je pochopili a byli schopní na jejich základě generovat nové poznání na vyšší kognitivní úrovni. Toto poznání slouží také k seberealizaci, která jde ruku v ruce se subjektivitou a tím i originalitou, nebo chceme-li autentickým či autorským pojetím. Dílo, které je vyústěním našich snah, je pak zhodnoceno (a jeho platnost ověřena) společností a kulturou, z jejichž prostředí toto nově zkonstruované poznání vzniklo a v jejichž kontextu je předáváno.



Pro účely této práce vymezíme originalitu jako koncept ukotvený v síti asociovaných významů, jejichž interakce (ne suma) tvoří tento komplexní fenomén. Na základě výše uvedené diskuse se originalita profiluje ve čtyřech složkách.

- Originální je to, co je původní, tedy autentické a neopakovatelné. Autenticita ukazuje na neovlivněné a tím potlačuje tendence k prosté reprodukci. Vlastní autorské pojetí předpokládá určitou míru originality díky rozmanitosti autorů – nenajdeme dva jedince uvažující totožně.
- Každá bytost s touhou vyjádřit své subjektivní sdělení je tak předurčena k určité míře individuality, která pak zaručí výše zmíněné. Toto sebevyjádření, pokud si zachová silnou individualitu, směřuje ke změně či autonomii.
- Změna se v obecné rovině projeví osobitou konstrukcí a přeuspořádáním poznatků tak, aby vyjádřily subjektivní sdělení. Výsledkem takových procesů, pokud se oprostí od poznaného a vytváří zcela nové, je dospění jedince k větší autonomii, překračování schémat a stání se nekonvenčním.
- Originalita je schopností předpokládající vyšší kognitivní operace na úrovni odpovídající nejen analýze či syntéze, ale též tvorbě.



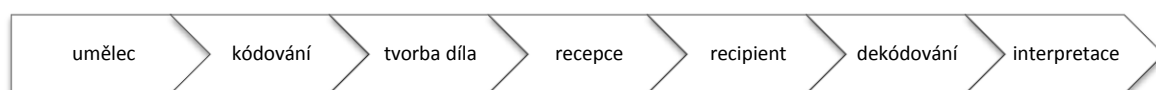
Obrázek 1 Myšlenková mapa: Originalita

## 2.2. JAZYK

Cílem této kapitoly je naznačit analogii, kterou lze nalézt mezi výtvarným uměním a jazykem (potažmo výtvarnou výchovou a anglickým jazykem). Mezi oběma obory nalézáme společné paralely a sdílené obecné teze, v některých případech dokonce sdílenou terminologii. Z pozice člověka věnujícího se paralelně oběma oborům se pak nevyhneme souvislostem a podobnostem, díky kterým se přirozeně zamýšlíme nad možnostmi integrace.

Zastřešujícím pojmem pro rozbor v této kapitole je komunikace, která představuje každodenní součást našich životů ať už ve verbální či nonverbální podobě. Člověk se nevyhne komunikaci v prostředí rodiny, školy (práce) i mimo tyto dvě instituce. V klasickém mluveném projevu je nad síly většiny populace nedoprovázet svou řeč pohyby, gesty nebo mimikou. Slovo je podpořeno výrazem, při lži naopak zrazeno nesouladem mluvené výpovědi s tím, co běžně označujeme jako řeč těla. Komunikace nevychází jen ve směru od nás, ale také k nám. Žijeme v bohatém prostředí vizuální komunikace, není jí téměř úniku (internet, počítačové hry, reklamy,...) a vzniká vizuální chaos.

Kulka (2008, s. 219-220) říká, že „komunikování spočívá v přenosu významu mezi lidmi pomocí znaků.“ V rovině komunikace v umění dochází k tomu, že umělec určitým způsobem kóduje své sdělení, které pak skrze vytvořené dílo předá k dekodování a interpretaci recipientovi.



Nyní je třeba podívat se blíže na jednotlivé části tohoto procesu, od původce sdělení, přes kódování a tvorbu díla k recepci, dekodování a interpretaci recipientem.

### 2.2.1. JAZYK JAKO SYSTÉM ZNAKŮ = KÓD

Ze sémiotické perspektivy víme, že jazyk je systém znaků, které ve vzájemné interakci generují sdělovaný obsah neboli komuniké. Pro běžného uživatele jazyka je znakem především slovo označující určitou realitu. Strukturalistické pojetí pak definuje, z čeho se znak sestává. V klasickém pojetí se obracíme k Saussarově teorii, kdy znak (slovo) znamená jednotu označovaného (signifié) a označujícího (signifiant). Pro pochopení této skutečnosti se často využívá analogie s listem papíru, jehož dvě strany jsou též neoddělitelné. Vančát (2000, s. 91) tvrdí, že slova jsou na obraznost velmi těsně napojena, a tak i například představa stromu v nás vyvolá konkrétní obraz a jemu odpovídající znak – slovo strom, které v sobě zahrnuje i koncept stromu. Filipová (2007, s. 8) dodává, že obraz není jen konkrétní hmatatelný projev, ale i „projekce určitého jevu do své vizuální, pojmové kopie“.

Znak obecně slouží k vyjádření psychických obsahů, a to kognitivních i emotivních. Nestává se jen prostředkem pro strohý popis dokumentární povahy, nýbrž i prostředkem komunikace, kdy obsahy předáváme ve složitém systému navzájem prolínajících se jednotek obsahy komplexní. „Zřídka kdy jediný znak sám, bez vztahu (kladného nebo záporného) k jiným znakům; znaky vystupují obvykle v určitých systémech, uspořádaných podle určitých pravidel - tyto systémy nazýváme sémiotickými systémy. Klasickým příkladem sémiotického systému je jazyk.“ (Chvatík, 2001, s. 56)

„Umělecké dílo se stává předmětem zážitku, a umění proto platí za výraz lidského života.“ (Heidegger, 2013, s. 8) Skrze umění zprostředkováváme takové zážitky, které nelze slovy popsat. Vančát (2003, s. 8) poukazuje, že i do kurikulárních dokumentů proniká význam komunikace skrze umění. „V oblasti Umění a Kultura je umění pojímáno jako zdroj nezastupitelného, jinak nedosažitelného specifického poznání a komunikace.“ Autor zároveň považuje toto specifické poznání za nenahraditelné. Tím, že díla slouží k vyjádření zážitku a verbálně neuchopitelné zkušenosti, zaujímají unikátní místo v poli komunikace.

„Tvorba uměleckého artefaktu je problémem, jak převést, transformovat umělecký zážitek do esteticky uspořádaných znakových konstrukcí (do uměleckého textu). Umělec konstruuje znaky, jejich významy mají konzumentovi zprostředkovat vlastní zážitky.“ (Kulka, 2008, s. 228) Pro přenos zážitků, často slovy nepopsatelných, je zapotřebí určitého znakového systému, aby zprostředkovaným zážitkům recipient porozuměl. Za základní

složky řeči výtvarných umění pak považuje: bod, linii, plochu, objem, barvu, tvar, těleso, prostor, světlo a stín, kompozici. Namísto slov je nám nabídnut arsenál typů znaků, které spolu interagují tak, aby přenesli žádoucí informaci skrze kód k recipientovi.

Uspořádání takových znaků pak můžeme pojmenovat skrze disciplíny, které známe z jazyka: morfologie (tvarosloví), syntax (skladba), lexikologie (slovní zásoba, potažmo zásoba znaků), pragmatika jako vztah k příjemci a v neposlední řadě sémantika jako vyjádření významu<sup>1</sup>.

Chvatík (2001, s. 64) říká, že umělecké dílo lze obecně charakterizovat jako znakový systém, ve kterém je podstatné právě uspořádání znaků v nový celek. „Specifičnost znaku v uměleckém díle spočívá ve specifických syntaktických pravidlech, na jejichž základě je v díle budován sémantický systém.“ Umělec hledá prostředky pro předání informace a dorozumívání se skrze znakový systém. V kombinaci s intencí sdělení konkrétních obsahů „znak v uměleckém díle směřuje k aktualizaci významu, k ozvláštnění jeho nositele i jeho smyslu“. (Chvatík, 2001, s. 65) Stává se tak prostředkem unikátního sebevyjádření. Chvatík (2001, s. 64) zároveň popisuje, že tvorba díla v sobě zahrnuje tvorbu nového kódu v nových syntaktických pravidlech, která však po čase podléhají kodifikaci a tvoří tak zpětně systém, který je srozumitelný a běžný (tedy konvenční).

Do procesu vzniku díla ale vstupuje umělec s cílem sdílet některé niterné obsahy, a proto je na místě připomenout motivovanost znaků, tedy spojitost s realitou. Jazyk je arbitrární, nemotivovaný. Jak shrnuje Barthes (2004, s. 124), „tato arbitrárnost má ale určité hranice, které tkví v asociativních vazbách slova“. Naráží tak na konvenční podobu znaku, která se nezakládá na přirozené souvislosti. Další náhled na problematiku motivovanosti nabízí klasické třídění znaků na ikony, indexy a symboly podle Pierce. Nejbližší k realitě je ikon, který nese významnou podobnost mezi znakem a jeho významem; typickým ikonem je fotografie či jiné realistické zobrazení. Index je založen na vztahu příčiny a následku, kdy ještě lze nalézt souvislosti. Zde se často jako příklad uvádí kouř jako index ohně. Symbol je znak, se kterým se setkáváme nejběžněji, neboť symbolem je i slovo. Právě zde platí konvenčnost a arbitrárnost, která pak propůjčuje symbolu možnost nést i abstraktní koncepty.

---

<sup>1</sup> V kontextu této diplomové práce pak připomeňme i odlišnost jazyku českého a anglického, například v oblasti syntaxe.

Pospíšil (2004, s. 86) z hlediska pragmatiky dodává, že „dílo je výsledkem tvůrčího procesu kódování, do kterého se zapojuje kromě kódu autora i kód reality, tradice a příjemce. Chce-li se umělec vyjadřovat o společenských jevech, musí je převést na znaky v kódu, kterým disponuje i příjemce.“ Usouvztažněním již známých znaků do nových souvislostí se vlastně posouváme za hranice své dosavadní zkušenosti. V tom se vracíme k povaze umění jako prostředku pro sdělení specifických obsahů, tedy pro komunikaci.

### 2.2.2. DEKÓDOVÁNÍ, INTERPRETACE, MIMOUMĚLECKÝ KONTEXT

Poté, co je dílo vytvořeno na základě konvenčních obecně srozumitelných znaků (které ovšem mohou být uspořádány v novém systému), vyzývá recipienta nejdříve k dekódování a následné interpretaci. Chvatík (2001, s. 56) interpretaci chápe jako „proces, v němž interpret na základě znaku bere zřetel na objekty, k nimž je přiřazován. Pro interpreta má tedy znak určitý význam, ať již pojem *význam* chápeme nejrozličnějším způsobem“.

Jak Chvatík (2001, s. 65) dodává, kód v umění je založen na protikladu tendence ke konvenci a zároveň na jejich narušení. Aktualizované významy mají tvořit stabilní systémy pravidel, ale k inovaci a rozšiřování hranic je nutné porušování těchto pravidel. Vzniká zde mimo tedy rozpor mezi konvenčností a originalitou/kreativitou.

„Umělecké dílo není pojmově uchopitelné vně souvislosti s uměleckým i mimouměleckým kontextem, s celkovou kulturní a ideovou strukturou doby.“ (Chvatík, 2001, s. 39) V kontextu kultury a společnosti nalezneme ustálené významy a objevují se kódy, kterým rozumí běžný člen společnosti. Chvatík tedy apeluje na zaměření se nejen na dílo samotné, ale i na široké okolnosti jeho vzniku včetně okolností působících na autora díla. „Vazba na celkový kontext jazyka a ostatních kulturních a ideologických kódů určité společnosti propůjčují uměleckému dílu jeho konkrétní význam i jeho neredukovatelný, nezastupitelný smysl.“ (Chvatík, 2001, s. 41) Realita mimo dílo je pak „systém společenských významů, funkcí a hodnot, které se z části stávají stavebními momenty díla.“ (Chvatík, 2001, s. 71)

Zajímavou koncepcí je Pospíšilovo (2004, s. 88) *socioséma*, které popisuje běžnou lidskou zkušenost spojovanou se sociálními významy. „Jde o jednoduchý znak, jenž denotuje taková fakta, která již ve své předumělecké podobě (mimo kontext uměleckého textu) v určitém kulturním okruhu indukují v kolektivním vědomí nějaký (tradicí daný) sociální

význam.“ Pospíšil ilustruje fungování sociosémat na pop artu: „Používal prvků reklamy, zvětšení pokleslých forem comic, městského konzumního dopadů a jiných symbolů konzumní společnosti a její populární kultury na přelomu 50. a 60. let. (...) Všechna tato sociosémata pop artu odkazovala ironizujícím způsobem ke konzumnímu charakteru tehdejší společnosti a masové kultury.“ (Pospíšil, 2004, s. 88)

Dekódování je podmíněno zkušeností a vyžaduje porozumění řeči umění. V souvislosti s jazykem pak mluvíme o schopnosti číst, a to i v obraze. Zde pak směřujeme k pojmu vizuální gramotnost. Fulková (2002, s. 13) termín vizuální gramotnost specifikuje odkazem na „kognitivní aspekty tvorby a recepce vizuálního sdělení, a tedy i na potenciálně slibnou oblast vzdělávání pro soudobou vizuální kulturu.“

Proces recepce a interpretace je nedělitelný a spolupodílí se na tvorbě významu díla ve společnosti. „Proces recepce a interpretace díla je možný pouze na pozadí určitého systému konkrétních společenských významů, funkcí a hodnot, na základě existence významových horizontů určitého společenského vědomí, s nimiž význam díla souzní nebo se realizuje v opozici k nim.“ (Chvatík, 2001, s. 71) Využíváme kódů, které jsou společné, a zároveň se snažíme vyzvat recipienta k pochopení kódů námi nově vytvořených, tedy k adaptaci na proměňující se systém.

Chvatík (2001, s. 49) popisuje v literárním jazyce ještě jakousi meta-vrstvu porozumění, které je nutné pro rozklíčování kódů. Významy v literárním díle se vytvářejí „na podkladě významu jazykových znaků, tedy jako význam významu. Jedná se o dvě specifické významové roviny a rovina uměleckých významů předpokládá ke své realizaci vedle znalosti přirozeného jazyka ještě znalost pravidel, na jejichž podkladě se konstituuje druhá rovina specifických uměleckých významů. (...) V této souvislosti se někdy používá termínu jazyk umění, který má postihnout specifická pravidla konstituování uměleckých významů díla, jako určitého sekundárního významového systému, budovaného nad úrovní primárního významového systému přirozeného jazyka.“ Narážíme tím na práci Barthesa (2004, s. 112 – 115), který operuje s pojmem mýtus, jímž označuje specifický systém sekundární povahy. V jeho teorii existuje primární systém jazyka, kde je znak celkem konceptu a obrazu. Tento znak se pak v sekundárním (mýtickém) systému stane označujícím a spolu s novým označovaným vytváří nový znak – mýtus. V rovině jazykové je tento znak smysl, v rovině

mýtu je to forma. Každý sémiologický systém je systémem hodnot, avšak konzument čte mýtus jako faktický systém, ačkoli je pouze systémem sémiologickým. V rovině výtvarné výchovy se můžeme přiblížit k termínu vyjadřujícím i oblast vizuální komunikace: vizuálně obrazné vyjádření. To Vančát (2006, online, 2016-03-15) definuje jako „znakový objekt, který vizuální cestou vyvolává a rozvíjí v mysli svého tvůrce nebo svého vnímatele obrazné představy.“ Právě v rozvíjení představ pak můžeme spatřovat náznak rozklíčování systému jakoby za obraz. S tím pak souvisí i výše zmíněná vizuální gramotnost, jež představuje právě ten správný klíč. Jak uvádí Svoboda (2004b, s. 48), „pokud se totiž jedná o výtvarný znak, není nikdy jeho význam redukovatelný na onen pojmově jednoznačný a více méně neutrální, bezpříznakový smysl. Ze své podstaty obsahuje i emocionální složku, která je však obtížně uchopitelná.“ Sémioticky založená výtvarná výchova je pak podle Svobody (2004b, s. 49) charakterizovaná takto: „1) Důkladnější *porozumění již existujícím znakům*, jejich struktuře a proměnlivosti. 2) Důkladnější osvojení *procesu tvorby znaku* jako jednoty výběru a spojení, izolace a syntézy. 3) Posilování schopnosti samostatného zhodnocení společenských a individuálních *důsledků proměn vizuálního jazyka*.“

### 2.3. INTEGRACE V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU (RVP)<sup>2</sup>

Integrace disciplín, jinými slovy interdisciplinarita, je chápána jako propojení oborů tak, aby společně vytvořily samostatný vyšší celek. Kombinací a interakcí jednotlivých poznatků z různých disciplín dosahujeme poznání, které je komplexnější než pouhá suma jednotlivých znalostí. V praxi si zvolíme téma, které pak zkoumáme v širokém kontextu několika oborů, neboť tak i v reálném životě existuje. Například v oblasti umění se často setkáváme s případy, kdy se umělec (ať už je to výtvarník, hudebník, spisovatel, apod.) skrze tvorbu vyrovnává s životní situací, která je následkem sociokulturního působení společnosti, ve které se nachází.

V dnešní době je ve školství interdisciplinarita populární a v nejrůznějších podobách často uplatňovaná. Setkáváme se s ní v rámci mezioborových vztahů, integrované výuky (a to i příbuzných disciplín), či projektovou výukou. Z pohledu učitele pak skýtá možnost profilovat autorské pojetí výuky například dle aprobace, a to propojením předmětů, které

---

<sup>2</sup> v Příloze 3: Integrace v ŠVP gymnázia Nad Štolou

jsou tradičně striktně odděleny. Ruku v ruce s uplatněním mezioborového přístupu jde nejen zvýšený požadavek na kvalifikaci učitele, ale i na žákovskou aktivitu, podporování samostatnosti žáků, nebo kooperativní spolupráci žáků v rámci skupiny. Tím jsou z hlediska kurikulárních dokumentů rozvíjeny nejrůznější klíčové kompetence.

Tvorba školních vzdělávacích programů je prostředkem autonomie jednotlivých škol, nicméně musí vždy vycházet z Rámcového vzdělávacího programu. Ten mimo jiné ukládá realizovat učivo v integrovaných oblastech a de facto se stává ukazatelem pro směřování pojetí výuky.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání (2007, s. 8) se dočteme o pojetí vzdělávání: „Smyslem vzdělávání na gymnáziu není předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet. To předpokládá uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody podporující tvořivé myšlení, pohotovost a samostatnost žáků, využívat způsoby diferencované výuky, nové organizační formy, zařazovat **integrované předměty** apod.“

Dále se v RVP setkáváme s koncepcí klíčových kompetencí, které jsou realizovatelné v mnoha oborech a školních předmětech. RVP také vymezuje vzdělávací oblasti, které sdružují předměty příbuzné (např. oblast Umění a kultura, předměty Hudební výchova a Výtvarná výchova), avšak vyučované často izolovaně. Ale už v této oblasti se RVP (2007, s. 51) odkazuje na integraci, když v rámci charakteristiky uvádí sdružení výtvarného a hudebního umění do tématu Umělecká tvorba a komunikace: „Takto pojímané vzdělávání je rozvíjeno tématem **Umělecká tvorba a komunikace**, které má **integrativní** charakter. Vzdělávací obsah tématu umožňuje žákovi pochopit základní principy umělecké tvorby a procesu komunikace v umění a prohlubuje jeho schopnost reflexe umění a kultury jako **celku**“. Téma Umělecká tvorba a komunikace je, stejně jako výtvarná a hudební výchova, vymezeno očekávanými výstupy a učivem.

Nad jednotlivými vzdělávacími oblastmi pak pomyslně existují ještě větší celky, a to průřezová témata. Dle charakteristiky v RVP (2007, s. 65) se „promítají nejen svým výchovným zaměřením, ale i obsahem do **vzdělávacích oblastí** (oborů) a pomáhají



doplňovat či **propojovat**, co si žáci během studia osvojili. Pojetí a funkce průřezových témat příznivě ovlivňují i proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí“.

Ve školní praxi jsou pak často jednotlivá průřezová témata realizována jako projektové dny. Ty se často odehrávají v jednom dni buď v prostředí školy, či v exteriéru (ať už se jedná přímo o přírodu, město, či například návštěvy různých institucí). Tematicky jsou projekty zaměřeny na rozšíření učiva, nebo dokonce na oblasti, se kterými se žáci ve škole nemají šanci seznámit. Žáci si většinou volí z nabídky několik projektových dnů, které pak absolvují ve skupinách. V projektech ověřují a rozšiřují nejrůznějšími způsoby své kompetence a zkušenosti v oblastech, které je zajímají.

#### **2.4. INTEGRACE VÝTVARNÉ VÝCHOVY A ANGLICKÉHO JAZYKA (CLIL)**

Výtvarná výchova je u studentů často oblíbená a mají k ní přirozeně přívětivý vztah. V hodinách anglického jazyka se naopak setkáváme s ostýchavostí žáků, když neumí verbalizovat své myšlenky kvůli obavě z chyby. Vyjadřovat se skrze výtvarnou tvorbu je mnohdy pro studenty snazší, jelikož nepociťují takový tlak z hlediska bezchybného vyjadřování.

Pro studenta je podstatné, aby vyučovaný předmět vnímal jako oblíbený, přiměřeně obtížný a dostatečně významný zejména z hlediska úspěšnosti v budoucím osobním i profesním životě. Význam předmětu a jeho sociální reprezentace i individuální zkušenosti pak hrají roli jako zdroje motivace. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 25-29). Dle výzkumu Hrabala a Pavelkové, provedeném na druhém stupni základních škol, je výtvarná výchova u žáků oblíbená, považují ji za snadnou a málo významnou. „Význam předmětu z pohledu žáků vyšších ročníků klesá.“ Naopak anglický jazyk je pro ně středně oblíbený a spíše obtížný. Žáci považují anglický jazyk za vysoce významný předmět. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 33 – 35)

Pozitivní vztah k výtvarné výchově se pak může v mezipředmětové výuce přenést i na anglický jazyk. V posledních letech se stává anglický jazyk v očích studentů klíčovým předmětem, neboť se s ním setkávají denně v sociálních médiích, při komunikaci (často používají nejrůznější akronymy z anglického jazyka), navazování vztahů v zahraničí či poslechu hudby. A právě díky takovým zkušenostem z reálného života se anglický jazyk jako

předmět stává velmi vhodným pro mezioborovou výuku. Jak uvádí Coyle (2002, s. 44), výsledky posledních výzkumů v Anglii naznačují, že CLIL mimo jiné potenciálně zvyšuje motivaci a jistotu studentů, zlepšuje dovednosti učení, rozvíjí metalingvistické schopnosti, zlepšuje celkový přístup a zvyšuje očekávání na straně žáků i učitelů.

Integraci anglického jazyka a výtvarné výchovy nabízí metoda propojující výuku jazyka s nejazykovým předmětem, tzv. CLIL (neboli Content and Language Integrated Learning – Obsahově a jazykově integrovaná výuka). „Z výzkumů a zahraničních zkušeností vyplývá, že spíše nízké riziko s sebou nese aplikace CLIL na předměty, které mají nižší kognitivně-lingvistickou hodnotu, jako je např. tělesná výchova, umělecké předměty a volitelné předměty.“ (Klufa, online, cit. 2016-03-19) Rymarczyk (2013, s. 4) v této souvislosti uvádí, že „debaty studentů o uměleckých dílech a uměleckých objektech jsou dále reflektovány vizuálně a hapticky, čímž je osvojení cizího jazyka zasazeno do kontextově bohatého výukového prostředí, které optimálně podporuje procesy učení“. Považuje tak předmět výtvarná výchova za vhodný pro dvojazyčnou výuku.

CLIL má mnoho podob, ale společného jmenovatele, kterým je dualita cílů výuky. Sloučením předmětů nejčastěji do jedné vyučovací jednotky vznikají dva cíle – jazykový a obsahový. „Doposud největší procento výzkumů se zaměřuje na zkoumání výstupů CLILu, v rámci nich pak nejvíce na rozvoj řečových dovedností v cizím jazyce, přičemž většina z nich je doprovázena rovněž testováním znalostí nejazykového předmětu, do kterého byl cizí jazyk integrován.“ (Benešová, Vallin, 2015, s. 25) Cílem není jen osvojení obsahu ve výtvarné výchově, ale také rozvíjení a zdokonalování se v jazyce; zaměření výzkumů to jen potvrzuje. Nespornou výhodou pro jazyk je příležitost používat ho jinak, než v modelových situacích, které jsou často nabízeny v učebnicích. Zde se jazyk uplatňuje v autentickém kontextu, navíc se nepočítá se vstupní znalostí cizího jazyka a není tak vyvíjen tlak na bezchybnost projevu v něm. Koncept takové výuky a stanovení cílů pro integrované předměty klade nárok na kvalifikaci učitele.

Novotná a Hofmannová (online, cit. 2016-03-13) uvádějí jako základní kompetence faktické znalosti předmětu a dovednosti pro jejich aplikaci. Z hlediska profesních dovedností uvádějí autorky kompetenci jazykovou (založenou na komunikaci), do které řadí například dobré zvládnutí jazyka a flexibilitu v adaptaci instrukcí, dále kompetenci metodologickou, kde se

soustředí hlavně na analýzu pravděpodobných bariér, a kompetenci organizační, která umožňuje především identifikaci dvojmo zaměřených aktivit, které současně zajišťují aspekty jazyka i obsahu integrovaného předmětu.

#### 2.4.1. CHARAKTERISTIKA, DĚLENÍ

CLIL je často charakterizován jako integrace jazyka a dovedností receptivních i produktivních. Hodiny jsou často založeny na čtení nebo poslechu textů/úryvků, kdy práce je zaměřena spíše lexikálně než gramaticky. Typy úloh zohledňují různé učební styly žáků. Jazyk je většinou podřízen kontextu druhého předmětu. (Darn, 2006a, online, cit. 2016-03-16)

Základem CLILu je, že obsahové předměty jsou vyučovány v jazyce, který není mateřským jazykem studentů. Znalost jazyka se stává prostředkem učení se obsahu; jazyk je spíše osvojován než učen a zároveň vnímán v situacích blízkých reálnému životu. Plynulost projevu v jazyce je rozvíjena užíváním anglického jazyka pro nejrůznější komunikační účely a chyba je přirozenou součástí učení. Učení se zefektivňuje skrze zvyšování motivace a studiem jazyka v přirozeném kontextu; když studenty zaujme téma, jsou motivováni k osvojení jazyka a k jeho využití při komunikaci. (Darn, 2006b, online, cit. 2016-03-16)

„Ač se zdá myšlenka propojení výuky obsahu a jazyka jednoznačná a jednoduchá, v praxi naráží na celou řadu výzev. Každá škola a každý učitel se s nimi vyrovnává jinak, což má za následek mnoho rozmanitých podob CLILu.“(Benešová, Vallin, 2015, s. 17) Nejčastěji se setkáváme se základním rozdělením na soft CLIL (měkký, slabší) a hard CLIL (tvrdý, úplný). Benešová a Vallin (2015, s. 14 – 22) se přiklání k tomu, že záleží na tom, zda je upřednostněn cíl obsahový (při realizaci v rámci nejazykového předmětu) nebo cíl jazykový (v rámci hodiny cizího jazyka). V literatuře se ještě setkáváme s verzí mid CLIL (střední), kdy se jedná o naprosto rovnocenné cíle v obou oborech. Autorky ve své publikaci uvádí i výčet podob CLILu: imerzní programy, bilingvní výuku, předměty částečně nebo zcela vyučované prostřednictvím cizího jazyka, jazykové sprchy, či zahraniční spolupráce a mezinárodní projekty.

Na základě publikace *CLIL ve výuce* (Šmídová, Tejkalová a Vojtková, 2012, NÚPV) můžeme rozlišit 9 modelů realizace CLIL; výukou CLIL se zde rozumí zařazení jednoho a více navržených modelů. (Strnadová, 2014, s. 10 -11)

„Model 1 - Jazyková cvičení - Krátké aktivity (hry, cvičení, kvízy, soutěže, apod.), které pracují s cizojazyčnou slovní zásobou týkající se probíraného tématu v odborném předmětu.

Model 2 - Cizojazyčné materiály - Učitel využívá cizojazyčných materiálů (texty, poslech, apod.) jako podpory výuky odborného předmětu. Materiály může použít například i pro zadávání domácích úkolů.

Model 3 - Cizojazyčné instrukce - Učitel zadává postup práce v cizím jazyce.

Model 4 - Reálie - Do hodiny jsou zařazovány reálie příslušných zemí. Mohou být vyučovány v mateřském nebo cizím jazyce.

Model 5 - Projekt se zahraniční školou - Učitel nebo celá škola spolupracuje se zahraniční školou a se žáky realizují projekty.

Model 6 - Integrovaný předmět - Učitel vyučuje předmět, který má stanovené výstupy a hodnocení jak z cizího jazyka, tak z odborného předmětu.

Model 7 - Tematický CLIL - Část obsahu odborného předmětu je vyučována v cizím jazyce.

Model 8 - Modulární CLIL - Učitel cizího jazyka se domluví s učitelem odborného předmětu a připraví tematické plány, které se prolínají oběma předměty.

Model 9 - Projektový den - Učitelé pracují s prvky integrované výuky v rámci jednoho dne určeného školou.“

#### **2.4.2. 4C A KOGNITIVNÍ SLOŽKA**

Pro pedagogické hodnocení kvality učení právě v CLILu existuje takzvané 4C kurikulum. Pod čtyřmi C se ukrývají content/obsah, communication/komunikace, cognition/poznání, culture/kultura. V oblasti obsahu je pro učitele nejtěžší hlavně v začátcích využívání této metody definovat obsah jazykové výuky, neboť sylaby jazyků jsou často vymezeny

gramatickými strukturami a lingvistickými funkcemi či pojmy. Navíc je třeba využít těch komunikačních témat, která obsahují dostatek nových znalostí (nového obsahu) aby změna jazyka a udržení obsahu rozšířilo užívání jazyka pro autentickou komunikaci a účely. Pro učitele je pravděpodobně největší výzvou definovat lingvistické požadavky své vlastní disciplíny v oblasti komunikace, která má ve výuce podobu rozhovorů, debat, sumarizace či syntézy. Kognitivní dovednosti a dovednosti k řešení problémů slouží jako prostředek k efektivnímu zapojení studentů do procesu učení. Posledním článkem kurikula je kultura, která naplňuje možnosti propojení mnoha oblastí či použití autentických materiálů. (Coyle, 2002, s. 45 – 51)

Tishman a Palmer (online, cit. 2016-03-4) v oblasti kognice nabízí program a aktivity, které napomáhají prohloubení učení studentů tím, že jsou učeni rozvíjet dispozice pro myšlení na vyšších úrovních v a skrze umění. Upozorňují totiž na podvod vůči umění v situacích kdy je povrchně použito často jen jako ilustrativní pomůcka. Jejich program *Artful Thinking* zahrnuje techniky uvažování, které jsou vytvořeny tak, aby zapojily studenta do hlubokého přemýšlení o uměleckém díle nebo tématu. Na jedné straně neodmítají povrchní čtení, na straně druhé ho rozšiřují a odhalují komplexitu uměleckého díla vybídnutím studentů ke kladení kreativních otázek, k vytvoření rozmanitých pozorování, objevování různých úhlů pohledu a k hledání osobních pojetí k dílu. Jedná se o okruhy postupů, které se zakládají na zdůvodňování, zaujetí perspektivy, tázání a zkoumání, pozorování a popisování, porovnávání a propojování, komplexitě.

#### 2.4.3. NASTÍNĚNÍ PODMÍNEK ÚSPĚŠNÉ INTEGRACE

Na základě dat získaných ze seminářů pro primární vzdělávání uvádí Kafková (2010, s. 20) mody podmiňující nadějnou integraci, které jsou níže uvedeny ve zkrácené podobě:

- 1) Učitel se cítí být výtvarně vybavený a tento postoj se promítá do jeho pojetí předmětu. V centru kurikula jsou výtvarné pojmy. Autenticita výtvarné výchovy není ohrožena. Úspěšnost integrace závisí na učitelově jazykové kompetenci a pedagogické citlivosti.
- 2) Učitel má pevné představy o smyslu svého pedagogického působení a tyto představy saturuje dostupnými prostředky. Autenticita výtvarné výchovy závisí na tématech, které

vykazují či nevykazují relevantní výtvarné aspekty. Zásadní je rozlišení těchto témat a míra učitelovy výtvarně teoretické a praktické vybavenosti.

3) Učitelovo východisko je jazykové a výtvarný pohled mu umožňuje jeho reflexi, nesmí však výtvarnou výchovu integrovat jen zdánlivě. Inspirativní zde může být konceptuální umění, které se obrací k jazyku, či synestetické vnímání řeči a obrazu. Zásadní pro úspěch integrace je tu motiv reflektování jazyka při odpovídající obeznámenosti s výtvarným uměním a výtvarnými problémy.

## ***2.5. UČITELOVO POJETÍ VÝUKY A PEDAGOGICKÉ DÍLO***

V literatuře se setkáváme s pojmy výuka, učení a vyučování, které jsou často zaměněny či použity v nevhodném kontextu. Nejčastěji pojem učení označuje kognitivní činnost žáka, vyučování spíše činnost učitele v interakci se žáky v hodině a pojem výuka pak představuje zastřešující a integrující pojem pro vyučování a učení.

Současnému pojetí výuky dominuje pedocentrismus, tendence ke konstruktivistickému modelu vyučování a eklekticismus. Oproti transmisivnímu modelu, jenž se zakládá na předání hotových informací, je v konstruktivistickém pojetí kladen důraz hlavně na dovednost a hodnotu. Dítě je svébytnou bytostí, jehož zkušenosti učitelé respektují a rozvíjí jeho samostatnost. Učitel se stává spíše facilitátorem studentova přemýšlení o svých poznatcích a jejich organizaci, pochopení a rozvíjení. Směřuje k aktivizaci žáka, jeho vnitřní motivaci k učení a zájmu nejen o informace přicházející z vnějšku, ale také o vlastní sebepoznání. Žák je povzbuzován k tvořivé činnosti, k dialogu, skupinové práci, experimentu a kritickému přístupu k informacím. Žák je učiteli rovnocenným partnerem v rovině tvorby obsahu vyučování.

Dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261) je učitelovo pojetí výuky definováno jako: „Obecná strategie pro učitelovo pedagogické myšlení a jednání. Je základem pro učitelovo plánování výuky pro skutečné jednání v hodině, pro učitelovo vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených, rodičů. (...) Má řadu složek, např. učitelovo pojetí cílů, učiva, organizačních forem a vyučovacích metod, pojetí žáka, pojetí učitelské role sebe sama, pojetí role rodičů, nadřízených apod.“

Učitelovo pojetí výuky nemá většinou podobu konkrétních zásad, nicméně není značně variabilní a vykazuje relativní stabilitu, je tedy implicitní a stereotypní. Vychází z individuality učitele a reaguje na jeho životní zkušenosti, je subjektivní a spontánní. Učitelovo pojetí výuky bývá relativně neuvědomované a zároveň emocionálně orientované. Základní funkce učitelova pojetí jsou funkce projektivní, selektivní, motivační, regulační, konativní, hodnotící a rezultativní. Vypovídají tedy o tom, čemu a jak se chce učitel věnovat, co ho motivuje, jak se rozhoduje, jak jedná, dle čeho hodnotí a jakých výsledků dosahuje. (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 12 – 13)

Učitelovo pojetí výuky není stabilní a prochází určitým vývojem. Student učitelství své pojetí profiluje během studia na základě vlastní zkušenost, ale i impulsů z prostředí univerzity a pedagogické praxe ve školách. Na začátku své profesní dráhy se často vymezí negativně a zaměří se na to, jakým učitelem nechce být. Pod vlivem zkušenosti a informací se jeho postoj mění a během prvních let vlastní praxe se teprve dotváří. Pojetí tedy nejen že vzniká postupně, ale v průběhu let pedagogické praxe se též proměňuje. (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 14 – 16)

Prostředkem proměny pojetí může být i pedagoga tvořivá činnost a zkušenosti získané v ní. Produktem tvořivé činnosti pedagoga může být pedagogické dílo, které Slavík a Wawrosz (2011, s. 123 – 124) charakterizují jako připravenou situaci s určitým cílem, kdy učitel usiluje v různé míře o řízení jeho vzniku, vývoje i výsledků. Za další typický rys pedagogického díla pak považují rozdělení účastníků do rolí učitel a žák.

Obsah pedagogického díla stanovuje Slavík nejen jako jádro poznání, ale i jako složky, „které si účastník díla může (a) vědomě či nevědomky pamatovat a za příhodných okolností si je vybavit v myšlenkách a v představách (smyslových nebo pohybových), které může (b) ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti přetvářet, nad kterými může (c) uvažovat a jimiž může být (d) ovlivněn ve svém prožívání, myšlení, jednání i ve svých postojích.“ (2011, s. 136) Typickým pedagogickým dílem se stává vyučovací hodina, v níž je obsažen proces, způsob činnosti a pracovní výsledek. (Slavík, 1997, s. 16)

### 3. DIDAKTICKO-VÝZKUMNÁ ČÁST

#### 3.1. AUTORSKÉ POJETÍ INTEGRACE A ÚLOHA ANGLICKÉHO JAZYKA V PROJEKTU

V této kapitole se zaměřuji na charakteristiku autorského pojetí v tomto konkrétním projektu. Mým cílem je, aby si z tohoto projektu žáci odnesli poznání schopnosti vnímat jev v širším kontextu a v souvislosti s vlastní zkušeností. Studenti mají dojít k poznání, že jsou sami schopni nejen porozumět mému přístupu a otevřít se možnosti komplexnějšího uvažování, ale také skrze vlastní uvažování přetvořit své myšlenky do výtvarné práce. Navíc poukazuji na to, že výtvarná výchova je unikátní ve své schopnosti mezioborových vztahů. Zde propojuji předmět zejména s anglickým jazykem, nicméně v umění se často dotýkáme oblastí dějepisu, psychologie, hudby a jsem přesvědčena, že drtivá většina oborů je schopná nalézt průsečíky s výtvarnou výchovou.

Z prostředí školy jsem obeznámena s konceptem projektů, které pracují s mezioborovými vztahy. Z pohledu pedagoga je pak přirozené kombinovat především obory, které jsou v jeho kompetenci s obory blízkými. V souladu se současným dělením vzdělávacích oblastí se jako nejpřirozenější jeví obory z totožné oblasti, například výtvarná a hudební výchova, v posledních letech se ale ve školství prosazuje i mezioborová spolupráce napříč jednotlivými oblastmi.

#### KONCEPCE A OBECNÁ CHARAKTERISTIKA HODIN VÝTVARNÉ VÝCHOVY<sup>3</sup>

<i>Hlavní vzdělávací oblasti</i>	Umění a kultura Jazyk a jazyková komunikace	(předmět Výtvarná výchova) (předmět Anglický jazyk)
<i>Ročník</i>	druhý ročník vyššího gymnázia <sup>4</sup>	
<i>Časová dotace</i>	2 vyučovací hodiny (90 minut) po dobu 4 týdnů	
<i>Náměty hodin:</i>	zboží, fastfood, reklama, smysly	

---

<sup>3</sup> podoba projektu se ve dvou realizacích lišila, nicméně tato charakteristika je platná pro obě verze

<sup>4</sup> studenti druhého ročníku čtyřletého gymnázia nebo či šestého ročníku osmiletého gymnázia



Ústředními námětem hodin je reflexe vybraných jevů ve společnosti a všechny fáze projektu jsou pak koncipovány tak, aby byly tematicky blízké a atraktivní pro žáky. Tomuto kritériu odpovídá i výběr etapy dějin umění, která by měla být žákům srozumitelná, pravděpodobně se s ní už někdy dříve (i nevědomky) setkali. Vybrala jsem na konzum zaměřený pop art, přičemž se domnívám, že žáci už se někdy s tímto termínem či umělci setkali. Ikonické předměty pop artu, především z dílny Andyho Warhola, jsou k nalezení na spotřebním a obzvláště módním zboží dodnes.

V tématech zboží, fastfood, reklama a vnímání mají žáci možnost vyjádřit se skrze umění ke společnosti, vymezit se vůči určitým tématům, promítnout svoji vlastní zkušenost, zážitek, případně postoj právě do vlastní výtvarné tvorby. V učivu zdůrazňuji na jedné straně umělecká díla jako výraz individuality autora v kontextu jeho soudobé společnosti, ale také schopnost pochopení a další kognitivní práce žáků s takovými fakty. Důležité pro mě je vybavit žáky souborem fakt, ze kterých si vybírají pro ně relevantní poznatky, ty kriticky přijmou, inspiroují se jimi a na jejich základě výtvarně tvoří.



Východiskem hodin je teoreticko-motivační část, na kterou navazuje tvorba čerpající z čerstvě nabytých poznatků týkajících se kontextu vzniku vybraných děl, porozumění konkrétním záměrům umělců a způsobů vyjádření se skrze uměleckou tvorbu. První části hodiny proto dominuje vizuální podpora (prostřednictvím výukové PowerPoint prezentace), prostředí bohaté na fakta a diskuse. Žáci jsou konfrontováni s konkrétními díly i historicko-kulturním a osobním kontextem jejich vzniku. Důraz je kladen na kognitivní procesy, zejména na porozumění předanému obsahu. V ideálním případě žáci přiřazují nové poznatky k vlastní životní zkušenosti a poznání vytváří i v dialogu.

Zastřešujícím tématem hodin výtvarné výchovy je umělecké hnutí pop art, ve kterém je pozornost soustředěna k fenoménům dominujícím společnosti až do dnešní doby. Pro přiblížení a ujasnění aktuálnosti daných témat v českém prostředí jsou prezentováni nejen umělci z angloamerického prostředí, ale i současní čeští umělci. Ti fungují jako jakýsi most mezi minulostí a současnou situací.

Ve fázi tvorby mají studenti kriticky uvažovat nad danými tématy v rámci individuálního posouzení nově nabytých poznatků ve spojení s vlastní životní zkušeností. Tvůrčí činnost rozvíjí vnímání, myšlení, prožívání, ale i představivost a fantazii. V neposlední řadě je akcentována vnímavost jedince k sobě samému a k okolnímu světu. Během tvorby předpokládám individuální konzultace a komunikaci nejen žáka s učitelem, ale i žáků mezi sebou, kdy ověřují a představují vlastní stanoviska.

Na tvorbu (ale i rozhovory) navazuje reflektivní dialog, ve kterém žáci hovoří o svém díle a procesu tvorby. Prezентují svou tvorbu ostatním žákům, kteří mohou reagovat a ve třídě tak může vzniknout dialog, či diskuse. Zároveň se studenti seznamují s jinými možnostmi řešení zadaného výtvarného úkolu. Verbalizace vlastních myšlenek a obhajobu vlastní tvorby považuji za nezbytnou součást tvůrčího procesu.

Hodina je uzavřena učitelem, který vydává pokyny pro následující hodiny a úklid, odpovídá na dotazy, či dodatečně komunikuje s žáky, kteří mají zájem dále diskutovat.

## **INTEGRACE S ANGLICKÝM JAZYKEM**

Mé pojetí spočívá v autorském způsobu integrace anglického jazyka do výtvarné výchovy. Chci studentům ukázat, že lze jedno téma nahlížet z více úhlů pohledu. Do hodin výtvarné výchovy zapojuji anglický jazyk tak, aby fungoval jako ozvláštnění, podpora, která má smysl, ne jako stresor. Autory uvádím jako reprezentanty hnutí a na jejich dílech objasňuji principy tvorby v dané době, předpokládám pak zájem žáků a navazující diskusi. Snažím se prostřednictvím komunikace a slov zprostředkovat žákům porozumění, které mají pak dle vlastního úsudku přetvořit do své výtvarné výpovědi.

V tomto projektu je anglický jazyk podřízen výtvarné výchově coby pomůcka dotvoření významu, a poskytovatel přirozeného jazykového prostředí pro diskusi na téma pop-art. Jelikož pop art vznikl v angloamerickém kontextu, díla nesou anglické názvy a často se slovo/text objevuje právě i v obraze. Nabízí se tedy možnost poznávat toto umělecké hnutí v jeho přirozeném jazykovém kontextu. Podřazenost jazyka má zásadní důsledek – ve výtvarné výchově nesledují jazykové cíle. Z hlediska metody CLIL (viz kapitola 1.4) by se dal projekt popsat v následujících bodech takto: žáci mají možnost v některých hodinách uplatnit anglický jazyk v autentické situaci, žáci se setkají s textem v anglickém jazyce,

anglický jazyk není mateřským jazykem studentů, pojetí můžeme označit jako soft CLIL (sleduje hlavně cíle obsahové), pojetí vykazuje v určitých hodinách podobnosti s modely 1 (jazyková cvičení), 2 (cizojazyčné materiály), 3 (cizojazyčné instrukce), 4 (realie), 7 (tematický CLIL).

V realizaci integruji anglický jazyk postupně, první hodina byla zaměřená na práci se slovy, další hodina na práci s větami a v následujících hodinách jsme se studenty dospěli ke komunikaci v anglickém jazyce. Při realizaci na gymnáziu v Náchodě jsem z organizačních důvodů nekomunikovala se studenty v anglickém jazyce během hodin výtvarné výchovy, suplovala jsem to českým komentářem k anglickému textu (studenti sledovali v PowerPoint prezentaci). Při realizaci na gymnáziu v Praze byla první hodina koncipovaná jako práce s jednotlivými anglickými slovy, ve druhé hodině jsme pracovali s větami a anglickém jazyce, ve třetí hodině probíhala teoreticko-motivační část a komunikace během ní v anglickém jazyce (tvorba v českém jazyce) a poslední hodina probíhala kompletně v anglickém jazyce.

### 3.2. NÁSTIN DIDAKTICKÉ STRUKTURA HODIN VÝTVARNÉ VÝCHOVY<sup>5</sup>

#### PRVNÍ HODINA

Námět:	<i>zboží, které odráží některý rys společnosti</i>
Cíl:	<i>studenti se seznámí s pop-artem, tématem konzumerismu a jeho uplatnění v umění a budou sami schopni navrhnout zboží/produkt, který reflektuje jejich pohled na určitý jev ve společnosti</i>
Inspirační východiska:	<i>idea pop-artu, konzumerismus v díle Andyho Warhola, Claesze Oldenburgera a Krištofa Kintery</i>
Motivace:	<i>diskuse s vizuální podporou PPT a informací ze strany učitele konkrétní díla a principy tvorby, vlastní zkušenost a názor</i>

---

<sup>5</sup> pro popis kurikula využívám RVP G, kompletní charakteristika viz Příloha 1

Pomůcky: *pro náchodské gymnázium: pomůcky pro kresbu, papír, papírky se slovy*

*pro pražské gymnázium: pracovní listy v AJ/ČJ, brambora, nožík, tempery, štětce, čtvrtka*

Formulace zadání výtvarného úkolu učitelem:

- Přemýšlejte, co by bylo ve Vašem krámku se zbožím, které reflektuje jakýmkoliv způsobem váš názor na společnost, zboží nemusí být reálné, hmatatelné
- náchodské gymnázium: zboží jednoduše nakreslete, zmnožte třikrát/čtyřikrát/vícekrát v různých barevných kombinacích
- pražské gymnázium: připravte barevný podklad čtvrtky, rozdělte na pole; načrtněte si do pracovních listů jednoduchý tvar a ten pak vyřízněte do brambory; bramborou tiskněte vaše zboží

## DRUHÁ HODINA

Námět: *jak na nás působí reklama*

Cíl: *žáci dokáží využít humoru, seriózní myšlenky, či vlastního nápadu a přetvořit je do reklamy, tak aby obsah či výrobek prezentoval danou myšlenku, využijí k tomu techniky koláže, pracují ve skupinkách*

Inspirační východiska: *vlastní zkušenost s reklamou, která zaujme*  
*vlastní zkušenost se současnou společností*  
*fotografie „nešťastných momentů“*  
*povídka vynálezce od Karla Čapka*

Motivace: *diskuse s vizuální podporou PPT (informace od učitele)*  
*transformace vlastní zkušenosti - rozmyslet si, co společnost potřebuje/čeho má hodně a jak na tento názor upozornit*

Pomůcky: *pomůcky pro kresbu, malbu, nůžky, papír, lepidlo, časopisy*  
*pro pražské gymnázium pracovní listy v AJ/ČJ*

Formulace zadání výtvarného úkolu učitelem:

- vytvořte ve skupinkách po dvou/třech/čtyřech reklamu na nepraktický předmět, který skrytě nebo i otevřeně kritizuje/adoruje/paroduje určitý rys společnosti
- formát je libovolný, technika inspirovaná koláží
- připravte si prezentaci produktu pro vaše spolužáky

### TŘETÍ HODINA

Námět: *jak vnímáme fastfood (rychlé občerstvení)*

Cíl: *žáci prohloubí porozumění vztahu výtvarného umění*  
*k ostatním vrstvám kultury skrze vlastní vizuálně obrazné*  
*vyjádření, ve kterém je prostřednictvím vlastního pojetí*  
*struktury reflektován postoj ke specifickému fenoménu*

Inspirační východiska: *vlastní zkušenost*  
*struktura výtvarného díla ve smyslu obsahu i formy*

Motivace: *diskuse s vizuální podporou PPT (informace od učitele)*  
*zamyšlení se nad vnímáním produktů rychlého občerstvení a*  
*nahlížení na ně*

Pomůcky: *pomůcky pro kresbu, malbu, sypký materiál, lepidlo, čtvrtka*  
*pro pražské gymnázium pracovní listy v AJ/ČJ*

Formulace zadání výtvarného úkolu učitelem:

- navrhnete a vytvořte vlastní zobrazení fastfoodu – především jeho struktura má odrazet váš názor, snažte se zachytit nějaký aspekt vašeho postoje k fastfoodům v díle

- inspirujte se umělci, se kterými jste se setkali a s jejich prací se strukturou – ať už obsahově, nebo materiálem
- práce se strukturou, doplněno kresbou (malbou), lepení materiálu na čtvrtku

## ČTVRTÁ HODINA

Námět:	<i>propojení smyslů (zrak a sluch), individualita vnímání</i>
Cíl:	<i>žáci prohloubí porozumění vztahu výtvarného umění k jiným druhům umění skrze vlastní smyslový zážitek, který vyústí ve vizuálně obrazné vyjádření</i>
Inspirační východiska:	<i>vnímání různými smysly, multimedialita v pop artu a dnes atmosféra konkrétního místa propojení sluchových a vizuálních vjemů, vlastní zkušenost</i>
Motivace:	<i>diskuse s vizuální podporou PPT (informace od vyučujícího) vlastní zkušenost – zamyšlení se nad tím, kde ve škole trávím čas, co pro mě dané místo znamená</i>
Pomůcky:	<i>pomůcky pro kresbu, papír zařízení pro nahrání a přehrání zvuku a sluchátka donesená fotografie pro pražské gymnázium pracovní listy v AJ/ČJ</i>

Zadání pro fotografii: Vyfoťte prostor ve škole, který má podle Vás co říct – lze tam nalézt příběh/každý den se tam něco děje/ je to opuštěné místo/ místo ke kterému máte VY co říct... mohlo by to být místo, ke kterému máte vztah anebo ho dobře znáte. Výsledkem je 1 fotografie, ve které je dobře zřetelný daný prostor (může to být roh místnosti, vaše místo v lavici, menší či větší prostor, ...) – přineste si ji černobíle vytisknutou na formát A4)

Formulace zadání výtvarného úkolu učitelem<sup>6</sup>:

- Vytvoříme „zvukově-výtvarnou stopu místa“
- Nahrajte min. tříminutový záznam zvuků z místa, které jste vyfotili
- Poslechněte si daný záznam 2x nebo 3x a zakreslete si „zvukovou stopu místa“ - kreslete podle zvuků, které slyšíte
- Poté vyberte část kresby, která se Vám líbí/zaujala Vás – může být vybraná část jako celek, nebo jednotlivé linky/tvary/body ve vzájemných vztazích
- To překreslete do daného prostoru (na Vaší fotce) – tak, aby kresba co nejlépe odpovídala atmosféře daného místa (tak jak ho Vy vnímáte, vyberte barvy a můžete pozměnit i charakter linky)

### **3.3. REALIZACE PROJEKTU V NÁCHODĚ**

V této kapitole se věnuji průběhu první realizace projektu v jeho původně navržené podobě. Popisuji organizační podmínky, přípravu a realizaci. Následně využívám data získaná z dotazníků pro žáky k šetření zaměřeném na zkušenost žáků s projektem. Především se zabývám jejich zaujetím, hodnocením v afektivní rovině a posouzením smysluplnosti projektu z jejich perspektivy. V závěru doplňuji nastínění pojetí výuky z pohledu vyučující výtvarné výchovy a shrnuji průběh projektu v kontextu diplomové práce.

#### **3.3.1. ORGANIZAČNÍ PODMÍNKY**

První realizace projektu probíhala na Jiráskově gymnáziu v Náchodě. Jedná se o gymnázium všeobecné, poskytující vzdělání v osmiletém i čtyřletém programu. Projekt se uskutečnil začátkem školního roku 2014/2015 s vybranými žáky druhého ročníku čtyřletého gymnázia.

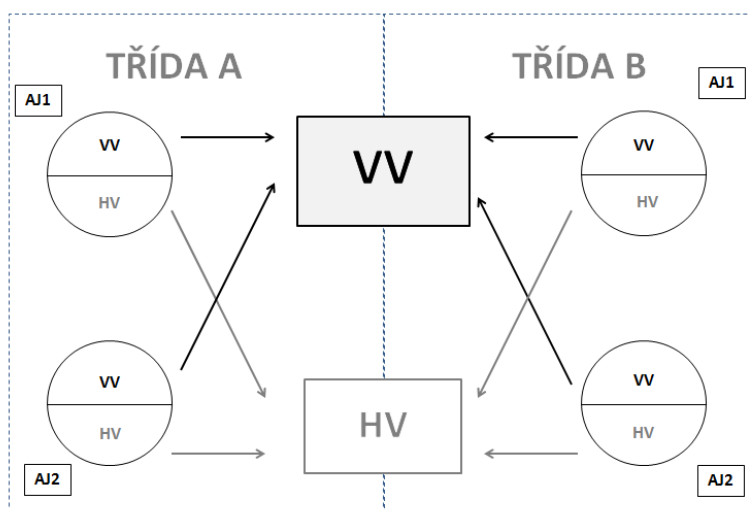
Vyučovala jsem dvě oddělené skupiny žáků anglický jazyk a se všemi těmito žáky jsem se pak setkávala na společné hodině výtvarné výchovy, která trvala 2 vyučovací hodiny. Hodiny spojovalo každý ze čtyř týdnů jiné téma. Hodiny anglického jazyka byly zaměřeny na

---

<sup>6</sup> zadání se vyskytuje i v anglickém překladu

různé aktivity k danému tématu a v hodiny výtvarné výchovy na téma navazovaly využitím vybraných uměleckých děl. Poznatky z hodin anglického jazyka jsem se vždy snažila zúročit v jisté míře i v hodinách výtvarné výchovy.

Vedení školy a vyučující tříd 2A a 2B mi umožnili zapojit do projektu žáky, kteří si zvolili při nástupu na gymnázium výtvarnou výchovu místo hudební výchovy. Na hodiny anglického jazyka pak byli studenti rozdělení dle tříd, avšak podle skupin na dvě různé úrovně. Výběr studentů přibližuje schéma.



Hodina anglického jazyka s první skupinou probíhala ve školní aule, kde nebyla k dispozici tabule (využila jsem vlastní připravené poznámky na větší čtvrtce) a netradiční byl tedy i zasedací pořádek (na divadelních židlích v řadách, možnost sezení na koberci). Prostor, ve kterém se výuka konala, disponoval na jednu stranu pohodlnějšími židlemi, neformálním uspořádáním, komornější atmosférou. Na stranu druhou se jednalo o příliš velký prostor, který nebyl ve výuce využit. Druhou hodinu jsme trávili v klasické učebně, kde jsem neměnila uspořádání stolů a židlí, stála jsem v pozici učitele-autority před tabulí (to mě donutilo se i více pohybovat mezi žáky anebo u prvních lavic). Učebna výtvarné výchovy byla vybavena projektorem, mycím koutem, úložnými prostory pro pomůcky a práce žáků, větším prostorem za lavicemi pro vystavení či odložení prací a několika stojany. Polohovatelné lavice byly uspořádané do třech klasických řad po dvou studentech sedících vedle sebe.



### 3.3.2. PŘÍPRAVA A REALIZACE HODIN V NÁCHODĚ<sup>7</sup>

Zde předkládám popis a stručný komentář k hodinám vyučovaným na náchodském gymnáziu během čtyřtýdenního projektu. Přípravy pro hodiny výtvarné výchovy jsou uvedeny výše, podrobněji pak v příloze. Zde připomínám především výstupy pro žáky, popisují propojení s anglickým jazykem a připojuji komentáře z vlastních reflexí, které nejsou jinde v práci použity. Pro hodiny anglického jazyka na náchodském gymnáziu jsem vytvořila samostatné plány hodin podle schématu, které jsem si osvojila během studia.

#### PRVNÍ TÝDEN

Integrojícím tématem těchto hodin byly *jednoslovné výrazy*. Ve výtvarné výchově jsme se zaměřili na práci s jednoslovnými anglickými výrazy, které jsme nahlíželi z hlediska charakteristiky a asociací.

#### Struktura hodiny anglického jazyka

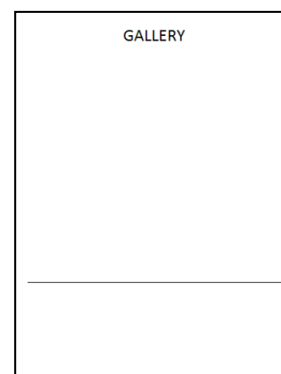
<i>Celkový cíl hodiny</i>	Student umí komunikovat v cílovém jazyce a pracuje s klíčovými pojmy.
<i>Téma hodiny</i>	Klíčové a typické pojmy

ÚVOD                      představení sama sebe

ROZEHRÁTÍ            jmenujte různá místa a budovy, které můžete navštívit ve městě

AKTIVITA 1            Studenti vytvořili skupiny, vylosovali si jedno téma a měli nakreslit typickou budovu na papír, kde byl název budovy v angličtině (galerie, divadlo, kino, škola, knihovna, muzeum, kostel, továrna, restaurace/kavárna/hospoda). Komunikovat při tomto úkolu měli pomocí jednoho slova. Ukázala, jakým způsobem by měli pracovat na své zjednodušené kresbě.

*například:*            *window? two? yes! where? here!*

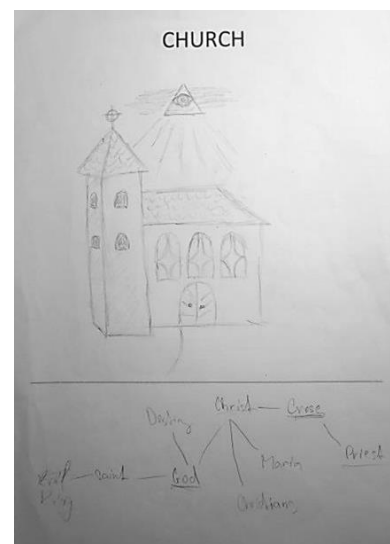


Obrázek 2 Papír pro záznam

<sup>7</sup> materiály z výuky viz Příloha 2 Náchod: Hodiny výtvarné výchovy, Hodiny anglického jazyka, Práce žáků

**AKTIVITA 2** K dané budově měli napsat v anglickém jazyce asociace, které vyplynuly ze skupinové diskuse. Slova mohli uspořádat i do myšlenkové mapy. Ve skupině se měli též nachystat na představení své práce spolužákům.

**KONEC HODINY:** Na druhý den jsem studentům zadala přečtení textu, ze kterého vychází první část hodiny výtvarné výchovy. Text obsahoval krátkou charakteristiku pop artu, představení Andyho Warhola a Claesze Oldenburgera.



Obrázek 3 Ukázka zpracování Aktivity 2

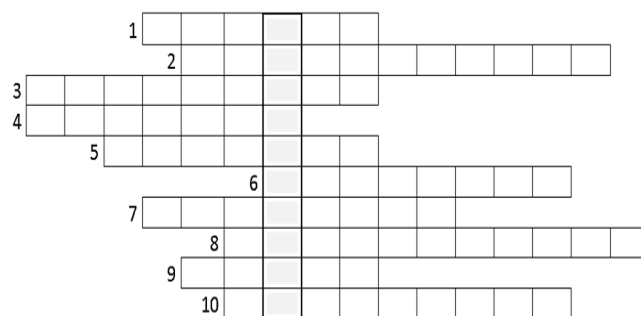
*Vlastní zhodnocení:* Vzhledem k tomu, že na hodinu výtvarné výchovy nebyli studenti připraveni (nepřečetli si text z hodiny jazyka), mohla bych příště první hodinu anglického jazyka vyloženě zaměřit na práci s textem. Studenti byli zprvu ostýchaví, ale pracovali dobře. První skupina byla tišší a méně aktivní. Stihli jsme vše, co jsem předpokládala. Všichni zvládli i úkol s mapami – sice je těžké poslouchat tolik lidí naráz, abych věděla, že komunikují anglicky celou dobu, ale podle mě se snažili a proběhlo to vše jako při klasické hodině.

### Anglický jazyk v hodině výtvarné výchovy

*Co se žáci naučili v hodině výtvarné výchovy:* Žáci umí charakterizovat umělecké hnutí pop art, způsob vyjádření se ke konzumerismu v dílech Warhola, Oldenburgera a Kintery. Žáci navázali na předaný obsah, který propojili s vlastní zkušeností a vytvořili dílo, které reflektuje jejich uvažování (v tomto případě ohledně významu zboží). Svoji práci představili svým spolužákům a formulovali tak slovně své myšlenky. V pražské skupině se žáci učili pracovat s pracovními listy při výuce.

*Propojení hodiny výtvarné výchovy s anglickým jazykem:* Na začátku hodiny obdrželi studenti krátkou křížovku, ve které měli doplnit slova vyskytující se v textu (ten obdrželi na hodině anglického jazyka).

1. umělecké hnutí 60. let v USA
2. tendence nakupovat a hromadit předměty
3. média určená pro velké množství lidí
4. červená, modrá, žlutá jsou barvy.....(přídavné jméno)
5. období po válce = ..... period
6. v umění většinou protiklad k reálnému zobrazování
7. "každý den"
8. obraz vzniklý optickým zobrazením na citlivou vrstvu
9. "zboží"
10. příjmení autora děl jako *The Street* nebo *The Store*



Obrázek 4 Křížovka a zadané otázky

Text jsem uvedla i v prezentaci a vysvětlila jsem, o která slova se jednalo. Dále jsem v textu výukové prezentace i barevně vyznačila, která slova jsou podstatná. Text byl v anglickém jazyce, ale komentovala jsem jej česky, jednalo se o jakousi verzi simultánního překladu.

#### A Brief History

In the **years following World War II**, the United States enjoyed a period of economic and political **growth**. Many middle class Americans moved to the suburbs, charmed by the **availability** of inexpensive, **mass-produced** homes.

Elvis Presley led the emergence of rock and roll, Marilyn Monroe was a reigning film star, and television replaced radio as the dominant media.

Obrázek 5 Ukázka z PPT prezentace

V zadání výtvarného úkolu (nakreslit zboží) jsem studenty navíc požádala o vymyšlení jednoslovného názvu pro svůj obchod (kde by se zboží prodávalo) v anglickém jazyce.

*Komentář k průběhu hodiny<sup>8</sup>:*

- Přivítali jsme se studenty v přátelském duchu, během celé hodiny byli pozorní, někteří jedinci ochotně komunikovali.
- S textem pak pracovali ve dvojicích a tato část zabrala více času, než jsem původně myslela – studenti si ho měli pročíst už doma, nicméně většina to neudělala. Dala jsem jim tedy dvakrát více času, než jsem předpokládala a nakonec jsem některé odpovědi musela poradit já. Následně jsme spolu vyjasnili neznámé pojmy (například konzumerismus) a v textu si ukázali, kde správné odpovědi najít.
- Před začátkem přestávky jsem se ještě studentů zeptala, jestli by nějak nabyté informace shrnuli, nebo sdělili svůj dojem – dva studenti se přihlásili a jejich názor jsme zapsali na tabuli. *I obyčejné věci mohou být umění. Množením a masovou výrobou ztrácejí věci na originalitě.*

<sup>8</sup> citováno z vlastní reflexe hodin viz Příloha 2: Podklady: Reflexe hodin výtvarné výchovy

- Jelikož se jedná o dvě třídy, při komentování vlastních prací jsem postřehla pohledy plné zájmu, někdy překvapení, pravděpodobně kvůli tomu, že se navzájem neznali tak dobře. Všichni studenti vysvětlili svou tvorbu jak mně, tak spolužákům. Ti neměli žádné otázky. Většinou studenti prezentovali své dílo jednou větou, seděli v lavicích, nebo přišli před tabuli. Hodinu jsem zakončila s poděkováním a instrukcemi k přinesení materiálu pro další hodinu.

## DRUHÝ TÝDEN

Integrojícím tématem těchto hodin byla média, především *reklama*. V hodinách jsme se pak zaměřili na vlastnosti dobré reklamy, která zaujme. K propojení hodin došlo i tak, že studenti prezentovali v hodině výtvarné výchovy reklamu, kterou navrhli a vytvořili v hodině anglického jazyka.

### Struktura hodiny anglického jazyka<sup>9</sup>

<i>Celkový cíl hodiny</i>	Student umí vytvořit krátký text pro hlasité čtení a využít přízvuku ve větě podle emocionální povahy obsahu, který chce předat.
<i>Téma hodiny</i>	Reklama

### ROZEHRÁTÍ

Studenti měli za úkol složit dohromady rozstříhaný citát.

Tázala jsem se studentů, jaká média znají.

The media's the most powerful entity on earth. They have the power to make the innocent guilty and to make the guilty innocent, and that's power. Because they control the minds of the masses.<sup>10</sup>

### TEORIE A PROCVIČENÍ

Připomněla jsem klíčové termíny (výslovnost, intonace, přízvuk)  
Procvičili jsme si, jak se mění výpověď události podle toho, na která slova dáváme důraz.

I love you. i LOVE you. i love YOU.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> v rámečkách se nalézají zadání či texty, ke kterým se odkazují

<sup>10</sup> překlad: Média jsou nejmocnější entitou na zemi. Mají moc udělat z nevinných vinné a naopak, a to je moc. Protože kontrolují mysli mas. (Malcom X)

<sup>11</sup> překlad: JÁ miluji tebe. já MILUJI tebe. já miluji TEBE

## AKTIVITA 1

Studenti obdrželi 1 větu, ve které bylo zdůrazněné konkrétní slovo, a podle ní měli připravit reklamu do rádia. Nabízet měli budovu, se kterou pracovali v minulé hodině.

This is our new product for you!<sup>12</sup>

## PREZENTOVÁNÍ

Studenti prezentovali reklamu, ostatní poslouchali se zavřenýma očima. Společně jsme pak vybrali nejpovedenější reklamu a zdůvodňovali, proč se nám líbí a jaká kritéria splňuje.

Everyone wants to have it...*And we have it for you.* You don't know it *but your friends have it* your mum has it. *This is our new product for you.* School! *And when you call us in 20 minutes you will receive one school for free.* So don't be afraid and call us!<sup>13</sup>

*Vlastní zhodnocení:* Spolupráce byla opět docela v klidu a já jsem se nesmírně bavila (možná i víc než studenti), vytvořili parádní reklamy – někteří se do dramatizace opravdu i vžili. Příští hodinu bych přece jen ale navázala opravami některých gramatických či lexikálních chyb v textech. Většina si dala ale záležet na prezentaci tak, jak jsem si to ideálně představovala.

## Anglický jazyk v hodině výtvarné výchovy

*Co se žáci naučili v hodině výtvarné výchovy:* Žáci identifikovali vlastní kritéria pro poutavou reklamu, seznámili se s vybranými díly Richarda Hamiltona a Andyho Warhola, která úzce souvisela právě s reklamou. Ze současných interpretů měli možnost navázat svoji zkušenost se sexistickou reklamou na umělecké zpracování v podání Tomáše Roubala. Pracovali v kolektivu, utvářeli společné dílo, které pak prezentovali jako reklamu na produkt, který odráží jejich postoj k jimi vybranému fenoménu. Žáci pražského gymnázia pracovali s pracovními listy.

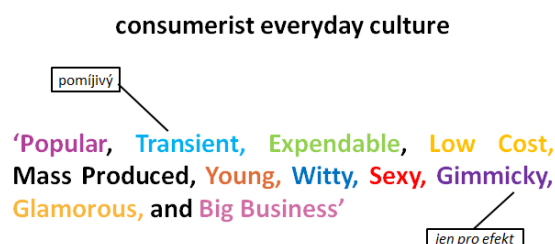
<sup>12</sup> překlad: Toto je náš nový produkt pro Vás!

<sup>13</sup> Příklad žákovského zpracování, překlad: Reklama na školu: Každý to chce mít. A my to máme pro vás. Neznáte to, ale vaši přátelé to mají, vaše matka to má. Tohle je náš nový produkt pro vás. Škola! Když zavoláte do dvaceti minut, dostanete jednu školu zdarma. Tak se nebojte a zavolejte nám!

*Propojení hodiny výtvarné výchovy s anglickým jazykem:* Navázání na hodinu anglického jazyka proběhlo nejdříve aktivitou na podobném principu jako v hodině anglického jazyka – sestavovali jsme věty a tím si připomněli základní fakta.

POP ARTISTS BEGAN TO LOOK FOR INSPIRATION IN THE WORLD AROUND THEM.<sup>14</sup>

Dále studenti prezentovali reklamy z hodin anglického jazyka (viz výše). V PowerPoint prezentaci se potom objevilo jak video od R. Hamiltona, tak texty v anglickém jazyce. Pozornost studentů jsem zaměřila na Hamiltonovu charakteristiku konzumní kultury, nebo názvy jeho děl. Posléze jsem ještě studenty povzbudila, aby anglický jazyk využili při tvorbě reklam jako ozvláštnění (využili anglických výrazů k ozvláštnění).



Obrázek 6 Ukázka z PPT prezentace

*Komentář k průběhu hodiny<sup>15</sup>:*

- Pokračovali jsme debatou o využití reklamy v dnešní konzumní době a zkusili jsme si prostřednictvím brainstormingu připomenout a osvětlit, co dělá reklamu dobrou reklamou. Studenti se zapojovali aktivněji než v minulé hodině, byli sdílnější. Shodli jsme se, že je nutné, aby byla originální ve smyslu nepoužívat zažitá schémata, a často hraje roli vtíp, hudba nebo známá osobnost. Před začátkem teoretické části jsme ještě se studenty předvedli dvě nejlepší reklamy z minulého dne.
- Studentům jsem zadala úkol vymyslet reklamu na nepraktický předmět a jako inspiraci jsem jim nejdříve promítla nešťastné situace ze života, kdy například chceme otevřít jogurt a odtrhne se jen nepatrná část víčka – studenti pak často zmiňovali, že přesně této situaci odpovídají zamotaná sluchátka.
- Během individuální konzultace jsem zjišťovala, jakým tématům se chtějí studenti věnovat a pomocí otázek jim pomáhala nasměrovat jejich inspiraci. Některé skupinky měly poměrně široké téma, snažili jsme se tedy zaměřit na konkrétní zkušenost.
- U jedné skupiny chlapců jsem pak narazila na problém rozdělení práce a tak jsem navrhla, aby každý stříhal, umísťoval a lepil a střídali se tak, aby se na výsledku podíleli všichni.
- Na konci hodiny studenti předvedli vlastní reklamu na výrobek, podle svého uvážení více či méně užívajíc dramatických prvků. Zhodnotili jsme spolu pak, které reklamy byly dobře provedené a proč – u studentů uspěl hubbík přípravek SLIVON kvůli nápadu a práci s informacemi a NOHY kvůli vizuální podobě.

<sup>14</sup> překlad: Pop artisté začali hledat inspiraci ve světě kolem nich.

<sup>15</sup> citováno z vlastní reflexe hodin viz Příloha 2: Podklady: Reflexe hodin výtvarné výchovy

## TŘETÍ TÝDEN

Integrojícím tématem těchto hodin bylo jídlo, specificky pak *fastfood*. Jedná se o to, co vidíme na povrchu, nebo co je nám nabízeno a jak je to v rozporu s realitou. V hodině anglického jazyka jsme se soustředili na porozumění sdělení, které nám je předáváno. V poslechu jsme řešili nejen slovní zásobu, ale také text jako celek a jeho poselství a význam určitých výrazů. V hodině výtvarné výchovy jsme se obdobně zaměřili na téma jídla, konkrétně rychlého občerstvení.

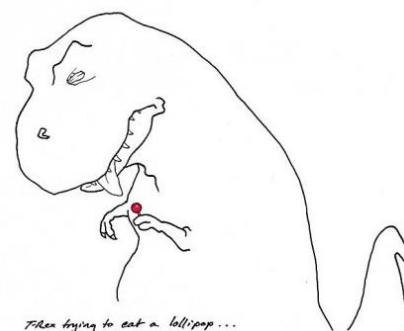
### Struktura hodiny anglického jazyka<sup>16</sup>

<i>Celkový cíl hodiny</i>	Student porozumí textu písně, konkrétní slovní zásobě i humorným frázím v cizím jazyce.
<i>Téma hodiny</i>	Jídlo

**ROZEHRÁTÍ** Studenti dostali do rukou papír, na kterém byly vytištěny chybně napsané věty z minulé hodiny (reklama). Jejich úkolem bylo je opravit. Společně jsme pak vše zkontrolovali a vysvětlili.

Do you like history? Are you ~~boring~~ bored of a lot of visitors? -> are you bored of...

**AKTIVITA 1** Studenti utvořili dvojice, přičemž jeden ze dvojice popisoval obrázek, který obdržel, a druhý kreslil podle popisu, aniž by daný obrázek<sup>17</sup> viděl. Jelikož i následující poslechové cvičení bylo humorné, využila jsem vtipné obrázky s tematikou jídla, které měly studenty pobavit a motivovat k práci.



Obrázek 7 Obrázek využitý ke komunikační aktivitě

<sup>16</sup> v rámečcích se nalézají zadání či texty, ke kterým se odkazuji

<sup>17</sup> T-Rex (tyrannosaurus rex) snažící se sníst lízátko (ale nejde mu to kvůli tomu, že má krátké ruce)

AKTIVITA 2 Studenti dostali pracovní list s textem písně, do kterého měli doplnit slova. Z nabízených možností pak měli označit nejlépe vystihující definici. Na konci hodiny jsme si objasnili význam některých frází (například i hovorové angličtiny<sup>18</sup>) a studenti mohli i zpívat. Píseň byla parodická.

1 \_\_\_\_\_ come you're always such a fussy young man  
Don't want no Captain Crunch, don't want no Raisin Bran

a) \_\_\_\_\_ In what way or manner; by what means  
b) \_\_\_\_\_ At the present time or moment  
c) \_\_\_\_\_ A fully grown female animal, kept to produce milk or beef

How – now – cow<sup>19</sup>

*Vlastní zhodnocení:* Podle reakcí tipuji, že se jim líbilo opravovat text z hlediska toho, že měli ten dobrý pocit, že se něco učí. Pak je pobavil T-Rex, to jsem tušila. Studenty poslech místy pobavil, některé části pro ně byly náročnější. Nejdřív nechápali, proč jim pouštím jinou verzi písně od Michaela Jacksona, ale po vysvětlení textu to některým přišlo jako dobrý nápad, soudě podle jejich výrazu a zaujetí. Nechtěli zpívat.

### Anglický jazyk v hodině výtvarné výchovy

*Co se žáci naučili v hodině výtvarné výchovy:* Žáci se naučili na dílo pohledět z hlediska vrstvy ve dvou rovinách (formální i obsahové) prostřednictvím příkladů i diskuse. Ve tvorbě uplatňují vlastní postoje a snaží se nalézt cestu kombinace výrazových prostředků k vyjádření své vlastní každodenní zkušenosti. Žáci pracovali s různými materiály a snažili se využít jejich vlastností – strukturálních i obsahových. Vysvětlili svůj postup, obhájili svoje stanovisko. Na pražském gymnáziu pracovali s pracovními listy.

*Propojení hodiny výtvarné výchovy s anglickým jazykem:* Ve výukové PowerPoint prezentaci se už anglický jazyk objevoval více, než v přechozích hodinách. V hodinách výtvarné výchovy jsme se zaměřili na text v prezentaci a ptala jsem se studentů na fakta, která před

<sup>18</sup> například výraz *ain't* používaný kdykoliv v záporu

<sup>19</sup> v první části se nalézá úryvek textu, druhá část je nabídka možností, třetí část jsou možné odpovědi



sebou viděli v anglickém jazyce (komunikovali jsme česky). Studenti pak měli i doplnit svou práci o jednu shrnující myšlenku v anglickém jazyce.

*Komentář k průběhu hodiny<sup>20</sup>:*

- Studenti měli jednoznačně odmítavý názor, označili toto jídlo za umělé, nezdravé, zároveň přiznali, že si ho většinou tak jednou do roka dají – mají s ním tedy zkušenost.
- V díle vystaveném v rámci této výstavy, krabice od pizzy, jsem studentům zprostředkovala vizi samotného umělce – kdy jsem ho oslovila pro vysvětlení, nejdříve jsem nechala studenty hádat, ale většinou si nedokázali vysvětlit význam portrétů. Pak už jsme přistoupili k samotné inspiraci pro tvorbu - jako ta posloužila díla a jejich názvy: *co byste řekli lidem, kdybyste mohli, a není to to, co by to mohlo být*.
- Na závěr hodiny jsme si krátce představili hotová díla – sešli jsme se kolem jednoho stolu, zhodnotili jsme práce po stránce technické, hádali jsme skryté významy. Většinou byly ale myšlenky studentů velmi přímočaré – toto je špatné, nejzte to.

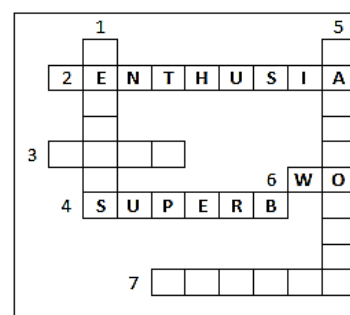
## ČTVRTÝ TÝDEN

Integrujícím tématem těchto hodin bylo *vnímání* jako možnost zaměřit se na smyslovou podstatu okolního světa. V hodině anglického jazyka jsme se zabývali příběhy spojenými s obrazy a možností předávání informací, v hodině výtvarné výchovy pak spojením emoce, dojmu a zvuku v obraze.

### Struktura hodiny anglického jazyka<sup>21</sup>

<i>Celkový cíl hodiny</i>	Student umí vytvořit krátký příběh, definovat slova a improvizovat v cizím jazyce.
<i>Téma hodiny</i>	Příběh

**ROZEHRÁTÍ** Studenti dostanou ve dvojicích křížovku, kdy jeden student obdrží vyplněná sudá pole, druhý lichá. Společně si musí sdělit v anglickém jazyce chybějící výrazy tak, že je popíšou v určité situaci (výrazy představují různé pocity a vlastnosti).



Obrázek 8 Ukázka křížovky

<sup>20</sup> citováno z vlastní reflexe hodin viz Příloha 2: Podklady: Reflexe hodin výtvarné výchovy

<sup>21</sup> v rámečcích se nalézají zadání či texty, ke kterým se odkazují

AKTIVITA 1 Studenti zkusí ve skupině vymyslet krátký příběh k obrazu, který dostanou (jedná se o komiksové náměty Roye Lichtensteina)



Obrázek 9 Motivace k příběhu

AKTIVITA 2 Hra, obdoba české hry JAKÝ KDO S KÝM KDY KDE CO DĚLALI PROČ, kdy studenti píší slovo po slově a kombinují je do konečného příběhu, který je často vtipný. Jejich úkolem je pak dokončit příběh několika větami a přečíst ostatním.

*Policeman with his friend were lovely cooking at the toilet in the first century. Probably you think it's weird or strange, but it was normal. Houses were too small and people didn't have a lot of space. They musted be resourceful. They slept in a wardrobe, ate on a floor, washed in a pond and cooked in a toilet. It was practical and cheap.*<sup>22</sup>

KONEC HODINY V poslední hodině jsem studentům ukázala, že jsme se stihli během čtyř hodin věnovat základním oblastem anglického jazyka z pohledu výuky: výslovnosti, gramatice, slovní zásobě, čtení, psaní, mluvení a poslechu.

*Vlastní zhodnocení:* Se studenty jsem musela nejdříve zopakovat tzv. wh-výrazy (when – kdy, why – proč apod.). Pak už nebyly větší obtíže, jen mi všichni brzy utekli a nedostala jsem všechny příběhy písemně. Někteří to vymysleli, ale nezapsali, nebo nemohli vymyslet. Prezentovali jsme ty, kteří to měli.

### Anglický jazyk v hodině výtvarné výchovy

*Co se žáci naučili v hodině výtvarné výchovy:* Žáci se seznámili se v kontextu pop-artu s umělci, kteří pracovali s mimo-vizuální i zvukovou stránkou díla. Připomněli si, že prožitky a poznatky generované skrze smyslové vnímání jsou velmi individuální záležitostí. Objevili

<sup>22</sup> Ukázka řešení, text je uveden i s chybami. Překlad: Policista se svým kamarádem půvabně vařili na záchodě v prvním století. Pravděpodobně si myslíte, že je to divné či zvláštní, ale bylo to normální. Domy byly příliš malé a lidé neměli moc prostoru. Museli být nápadití. Spali ve skříni, jedli na zemi, prali v rybníce a vařili na toaletě. Bylo to praktické a levné

možnosti kombinace výtvarného umění a hudby v podobě videomappingů, poznali také, že jsou sami schopni na hudbu výtvarně reagovat. Skrze vlastní tvorbu dospěli k vlastnímu zvukově-výtvarnému vyjádření, ve kterém se promítly i jejich subjektivní zkušenosti. Dokázali vlastní názor skrze tvorbu a její obhajobu představit a vysvětlit. Na pražském gymnáziu pracovali s pracovními listy.

*Propojení hodiny výtvarné výchovy s anglickým jazykem:* V hodině byla opět PowerPoint prezentace v anglickém jazyce s komentářem v češtině. Studenti poslouchali písně v anglickém jazyce a mohli potenciálně zkusit porozumět jejich textu, nicméně nepobídla jsem je k tomu, ani nijak nezdůrazňovala. Se studenty jsem se pak loučila citáty Andyho Warhola v anglickém jazyce.

*Komentář k průběhu hodiny<sup>23</sup>:*

- V hodině výtvarné výchovy jsme začali právě interpretací na základě vlastního pocitu, zkušenosti, znalosti – studentům jsme promítla Rorschachovy skrvny a studenti si měli ve dvojicích sdělit své asociace.
- Navázali jsme četbou textu, jehož autorkou je Ultra Violet, umělkyně a jedna z blízkých přátel Andyho Warhola. Tím jsme si zprostředkovali opět dobu a celkovou atmosféru místa – tak, jak tomu je potom v hodině.
- Přistoupili jsme k první části tvorby – studenti si měli zaznamenat na papír nějakou vlastní linii, bod, či tvar. Já jsem pak pustila hudbu, konkrétně skladbu There She Goes od Velvet Underground. Chtěla jsem studentům ukázat, že jsou sami schopni najít paralelu mezi hudbou a obrazovým záznamem. Měli poslouchat a zvednout svůj papír ve chvíli, kdy si myslí, že slyší svůj obraz. Pokračovali jsme pak s písní Heroin, kdy byl proces opačný – studenti měli zaznamenat celou skladbu na papír a pak i porovnat se sousedem.
- Někdy v průběhu už selhala technika a jednomu studentovi se nepovedlo například nahrávka (vznikl jen šum) – povzbudila jsem ho, aby se soustředil a přemýšlel, jak daný šum zobrazit. Nakonec všichni studenti byli schopní něco nakreslit. Hodina probíhala celkem v klidu, akorát jsme se včas nedozvěděli, že jedna třída měla exkurzi a tak přišla o celou první hodinu – chyběla jim tudíž vazba na výtvarná díla.

### 3.3.3. VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ ZÍSKANÝCH OD ŽÁKŮ

V této části se věnuji charakteristice dotazníku zadaného po skončení projektu. Kompletní analýza, výpovědi studentů a zadání dotazníků je součástí přílohy<sup>24</sup>, níže komentuji části relevantní v kontextu účelu šetření.

---

<sup>23</sup> citováno z vlastní reflexe hodin viz Příloha 2: Podklady: Reflexe hodin výtvarné výchovy

## Zadání dotazníku

<i>účel analýzy:</i>	celkové zhodnocení projektu očima studentů
<i>respondenti:</i>	24 studentů druhého ročníku čtyřletého gymnázia účastníci projektu
<i>typ položek dotazníku:</i>	polo-uzavřené otázky, uzavřené otázky <sup>25</sup>
<i>sběr dat:</i>	zadáno po skončení projektu bez mé přítomnosti
<i>data:</i>	písemné odpovědi z dotazníku (dvě strany A4) <sup>26</sup>
<i>metody analýzy dat</i> <sup>27</sup> :	kvantitativní analýza s komentářem
<i>etika:</i>	data jsou anonymně zpracována

V žákovských odpovědích převládalo pozitivní hodnocení projektu. Studenti vyjádřili zaujetí výukou, pozitivně hodnotili atmosféru („skvělá“, „vždy příjemná“, „pohodová a přátelská“, „uvolněná“), pocítli svobodu a kreativitu („tvůrčí svoboda“, „svoboda a možnost rozvíjení kreativity“) a kladně také reagovali na získané poznatky („dozvěděl jsem se mnoho nových informací“, „zájem o autory“). V otázkách přímo cílených na emoce se vyskytly převážně pozitivní pocity, často zaměřené na samotnou tvorbu. Tento fakt je velmi příznivý.

V souvislosti s tvorbou studenti často uváděli pocítění svobody, ale i možnost sebe-realizace. Tyto poznatky jsou rovněž příznivé, neboť mohou ukazovat na dobře zadané úkoly (instrukce studenti pravděpodobně nevnímali jako limitující). Množství studentů se vyjadřovalo o výuce jako nové zkušenosti, což vnímám jako o neutrální či spíše pozitivní hodnocení vzhledem k povaze odpovědí v celém dotazníku.

Odpovědi respondentů ukazují na zaujetí tematikou i způsobem práce. V teoreticko-motivační části byli studenti rovnoměrně zaujati teorií i tvorbou.

---

<sup>24</sup> viz Příloha 2 Náchod: Podklady

<sup>25</sup> viz Příloha 2 Náchod: Podklady: Dotazník pro studenty: zadání

<sup>26</sup> viz Příloha 2 Náchod: Podklady: Dotazník pro studenty: výpovědi, vyhodnocení

<sup>27</sup> podobné výpovědi studentů sdružuji

Studenti v hodinách pociťovali v omezené míře obavy a nejistotu, když zpočátku nevěděli, co od neznámého projektu očekávat. U studentů se též vyskytly obavy o provedení vlastní práce. Zároveň se objevily momenty, kdy sami pocítili nakonec radost, že něco zvládli.

Nechtěla jsem, aby žáci zadání pocítili jako omezující. Ne všichni studenti se cítili po celou dobu zaujati a objevili se i tací, které nezaujala většinou teoreticko-motivační část hodiny. Pro studenty bylo podle jejich slov náročné především pracovat v rovině kognice („vymýšlet nápady“, „zobrazit své myšlenky do díla“, „vyjádřit se“, „odevzdat práce v termínu“, „splnit zadání“). Naopak snadné studentům připadalo „pracovat ve skupinách/dvojicích“, „spolupracovat“, „tvořit podle sebe“, „porozumět zadání“, „spojit si angličtinu s výtvarkou“.

Zadání práce bylo pro žáky dle jejich vlastních slov spíše zajímavé, nicméně setkávali se s obtížemi v uchopení tématu.

6 odpovědí: „zajímavé“, „neobvyklé“, „překvapující“, „šokující“, „nic takového jsme nedělali“, „inspirativní“, „zajímavé“

2 odpovědi: „ne příliš zajímavé“, „nezajímavé“

5 odpovědí: „srozumitelné“, „nenáročné“, „jednoduché“, „dobře pochopitelné“, „svobodné, ale velmi příjemné“

7 odpovědí: „občas nepřehledné“, „nesrozumitelné“, „někdy těžce splnitelné v časovém limitu“, „příliš abstraktní“, „někdy ne úplně srozumitelné“, „někdy složité“, „často těžké pochopit“

Z hlediska tvorby odpovídali studenti ještě na dotaz spojený s jejich uvažováním. Během tvorby se opět cítili dobře naladěni a zaujati a to nejen výukou jako takovou, ale i pop artem. Téma hodnotili jako zajímavé („to je zajímavé téma“, „je to velmi zajímavé“) a dokázali ocenit přínos daného hnutí („umělci té doby museli mít velký přehled a být všímaví“, „toto umění nám má co říct i dnes“). Názor žáků mnohdy ukazoval na poznání spojené s vlastní zkušeností („výtvarná výchova není kreslení ale i porozumění dílu“, „nemusím dělat vše jen jedním způsobem“).

Pokud se studenti cítili vtaženi do tématu (ať už v tvorbě či teoreticko-motivační části), bylo to například v momentech, kdy našli vlastní paralelu a osobní vazbu („u tématu masové produkce a fastfoodu“, „při věcech které mi byly blízké“, „při prohlížení výstavy, je fajn, že jste její součástí“, „když jsme měli prostor vyjádřit svůj názor prostřednictvím díla“).

Většina žáků pak projekt celkově hodnotila jako smysluplný. Tematické propojení s anglickým jazykem a hodinami anglického jazyka hodnotí většina studentů jako *pozitivní a přínosné*, našli se ale i tací, kteří smysl v integraci oborů nespátřují (alespoň v takovémto projektu). Níže jsou zaznamenány konkrétní výpovědi žáků:

- + „velice zajímavé“, „velmi zajímavé“, „viditelné a efektivní a osobně si myslím, že toto má smysl“, „zajímavé, inovativní, fungující“, „fajn“, „zajímavé a byl bych rád, kdyby se Aj propojila s více předmětů“, „inspirativní, zajímavé a příjemné“, „velmi nápomocné“, „zajímavé“, „zajímavé, úplně něco jiného“, „příjemné zpestření“, „zapamatovala jsem si několik nových slovíček a dozvěděla jsem se více o zahraničních umělcích“, „zajímavé“, „zajímavé a velmi přínosné“, „přínosné“, „zajímavé“
- „ne příliš dobré“, „nepříliš silné“, „málo nápomocné“

Pro nemalou část žáků měla tato práce smysl a jejich výpovědi to potvrzují.

#### 3.3.4. ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ REALIZACE

Cílem první realizace navrženého projektu bylo jeho ověření v praxi především z hlediska hodnocení z perspektivy žáků a možnosti provedení. Provedení proběhlo za optimálních podmínek, kdy byly odděleně vyučovány hodiny anglického jazyka a výtvarné výchovy. V hodinách anglického jazyka probíhala práce se studenty celkově uspokojivě. V napojení na hodiny výtvarné výchovy je možno napříště pozměnit práci s textem v prvním týdnu (viz výše), kterou navrhuji přesunout z hodiny výtvarné výchovy do hodiny anglického jazyka.

Průběh hodin výtvarné výchovy byl v mnoha aspektech uspokojivý, nicméně zejména v první hodině se vyskytl problém s časovou organizací (žáci nestíhali dokončit vlastní kresby). Zde by bylo vhodné přejít k jiné technice práce tak, aby byla rychlejší a zároveň odrážela obdobně původní záměr výtvarného úkolu.

V dotaznících se studenti k výuce vyjadřují převážně pozitivně. Vlastní tvorba i teoreticko-motivační část zaujaly studenty stejnou měrou. Objevují se výpovědi, podle nichž zažívali žáci při práci na projektu pocit tvůrčí svobody, uspokojení i propojení s vlastními prožitky. Pro některé studenty bylo zadání obtížně uchopitelné, proto bych ráda v budoucnu ráda kladla větší důraz na intenzivní komunikaci s žáky, kdy budu individuálně ověřovat, zda rozumí zadání a umí ho uchopit.

Jako velmi uspokojivé zjištění se ukazuje fakt, že téměř všichni žáci považovali integraci dvou oborů za smysluplné. K tomuto zřejmě přispěla i vyučující výtvarné výchovy, pod jejímž vedením se žáci věnují mezipředmětovým vztahům. V pojetí výuky paní učitelky totiž lze nalézt styčné body, které vedly k usnadnění průběhu projektu<sup>28</sup>. Vyučující žáky vede k verbálnímu hodnocení děl a osvojování si znalostí z dějin a teorie výtvarného umění tak, aby tyto znalosti uplatnili žáci ve vlastní tvorbě. Chce studentům umožnit samostatně a svobodně se vyjádřit, což se projevuje i v žákovských odpovědích v dotazníku, které s tímto tvrzením korelují.

Projekt tedy lze označit za úspěšný z hlediska přijetí od žáků, podařilo se jej navíc uskutečnit v původně navržené podobě. Pro další realizaci je potřeba se zaměřit z hlediska výtvarné výchovy na časovou organizaci a intenzivnější komunikaci (která by předešla nejistotě žáků i v oblasti kognitivní), v prvním týdnu projektu by navíc bylo vhodné provést změnu hodiny anglického jazyka a techniky v hodině výtvarné výchovy.

### **3.4. REALIZACE PROJEKTU V PRAZE**

V této kapitole se věnuji průběhu druhé realizace projektu. Popisuji organizační podmínky, realizaci hodin a pracovní listy. Součástí realizace je i výzkumné šetření, které charakterizují v kapitole 2.4.4. Následující kapitoly obsahují dílčí šetření: charakteristiku pojetí výtvarné výchovy vyučujících, analýzu a interpretaci kódů této charakteristiky a vlastních reflexí a analýzu vybraných žákovských prací. Závěrem kapitoly uvádím výsledky výzkumného šetření na základě všech získaných dat.

---

<sup>28</sup> viz Příloha 2 Náchod: Podklady: Dotazník a vyhodnocení učitelova pojetí výuky

### 3.4.1. ORGANIZAČNÍ PODMÍNKY

Druhou realizaci projektu jsem uskutečnila na pražském Gymnáziu Nad Štolou. Jedná se o sportovní gymnázium se čtyřletým, šestiletým i osmiletým studijním programem. Z organizačních důvodů nebylo možné provést projekt ve stejné podobě jako při jeho první realizaci v Náchodě (nevyučovala jsem samostatné hodiny anglického jazyka). Nicméně změna podmínek umožnila rozšířit možnosti práce ve dvou oborech novými směry. Dále jsem též uplatnila změny motivované první realizací projektu (požadavek změny výtvarné techniky pro první týden, intenzivnější komunikace a lepší časové organizace).

Učitelky výtvarné výchovy mi poskytly dvě skupiny studentů - jednu složenou ze studentů sexty (10 dívek a 4 chlapci; hodiny probíhaly v úterý ráno) a druhou ze studentů druhého ročníku čtyřletého gymnázia (12 dívek a 7 chlapců; hodiny probíhaly v pátek odpoledne).

Ve srovnání s první realizací projektu jsem nyní mohla vyučovat dvě skupiny – jednu v českém jazyce (úterní skupina), druhou v integraci s anglickým jazykem (páteční skupina). Sledování rozdílů při výuce v těchto oddělených skupinách umožnilo porovnat průběh projektu v integraci s jazykem, jak bylo původně zamýšleno, a bez ní.

### 3.4.2. REALIZACE HODIN VÝTVARNÉ VÝCHOVY V INTEGRACI S ANGLICKÝM JAZYKEM

Jak je naznačeno výše, druhá realizace projektu dostala novou podobu. Níže popisují realizaci hodin výtvarné výchovy z pohledu integrace s anglickým jazykem a využití pracovních listů. Hodiny výtvarné výchovy jsou provedeny dle didaktického zpracování uvedeného v příloze<sup>29</sup>, změnou je především integrace jazyka. Veškeré materiály pro výuku výtvarné výchovy jsou uvedeny spolu s dalšími dokumenty v příloze 3 (Hodiny výtvarné výchovy – prezentace a materiál).

#### PRVNÍ HODINA

Studenti dostali pracovní list, který byl v českém jazyce. Jediný rozdíl oproti výuce v češtině byla kolonka na zapsání anglického slova, které si studenti vylosovali na začátku hodiny.

---

<sup>29</sup> Příloha 1: Didaktická struktura hodin výtvarné výchovy



Abych zvýšila jejich pozornost, chtěla jsem, aby měli dané slovo na paměti a většina byla v anglickém jazyce.

POSTWAR, GROWTH, MASS-PRODUCED, AVAILABILITY, HIPPIES, ABSTRACT, 1958, EVERYDAY, CONSUMERISM, WORLD, GOODS, MASS, PRIMARY, MULTIPLES, GALLERY, CELEBRITY, MEDIA, PHOTOGRAPHY, SILKSCREENING, CAMPBELL SOUP, OBJECTS, COMMERCIAL, HIGH, LOW, SPOTŘEBIČE,

REALITY

- time: \_\_\_\_\_
- a period of economic and political \_\_\_\_\_
- Americans charmed by the \_\_\_\_\_ of inexpensive, \_\_\_\_\_ homes
- **Elvis Presley**, rock and roll, **Marilyn Monroe**, television replaced radio as the dominant media

Obrázek 10 Slova k PPT a ukázka snímku

V PPT prezentaci jsem pak pro jednotlivá slova vytvořila prostor.

Během úvodní část, před věnováním se Claeszovi Oldenburgovi jsme pracovali (inspirace Náchodem) s popisem budov a míst. Tuto aktivitu jsem zařadila tak, aby oživila delší výklad/diskusi. Hra, která je využívána v hodinách anglického jazyka pro rozšiřování a upevňování slovní zásoby, se jmenuje Taboo. Princip hry spočívá v tom, že jeden ze dvojice obdrží klíčové slovo a seznam k němu přidružených slov, která nesmí použít pro popsání toho klíčového. Cílem je popsat klíčové slovo tak, aby ho partner uhádl. Princip jsem vysvětlila na slově school (škola). V této hodině jsme hledali anglická slova, nicméně popisovali jsme je česky. Cvičení jsme provedli dvakrát (nejdříve se slovem obchod a pak galerie), aby se dvojice vystřídala.

**SHOP/STORE**  
  
místo  
budova  
krám  
zákazník  
prodávat/kupovat apod.

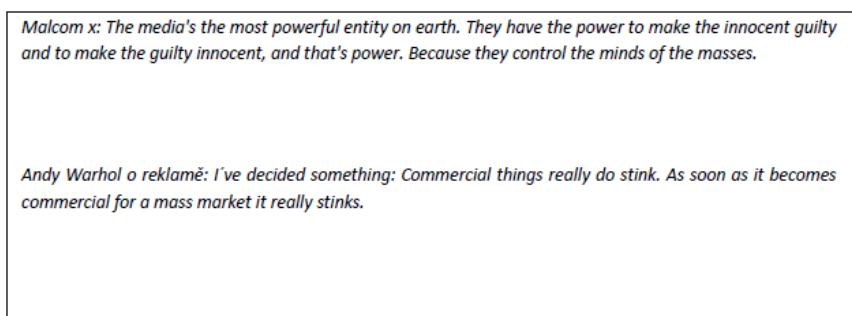
Obrázek 11 Ukázka z hry Taboo

Křížovku z náchodské hodiny jsem použila v pracovním listu. A studenti ji zkusili vyplnit na začátku hodiny a poté v průběhu. Kontrola proběhla na konci teoreticko-motivační části. Dále se v pracovním listu objevila anglická slova: home, gallery, shop/store (pro porovnání objektu a jeho působení v různých prostředích), zmínili jsme se i o překladu Kinterova díla *Spotřebiče* do anglického jazyka (appliances). Pro své dílo pak měli studenti v závěru hodiny vytvořit anglický název, přeložit ho do češtiny a uvažovat, jestli se nějak změnil význam.

## DRUHÁ HODINA

Další hodinu jsme zahájili skládáním vět na téma pop art. Studenti dostali ve skupinách několik slov, ze kterých měli poskládat větu v anglickém jazyce. Připomněli jsme si tak základní charakteristiku pop artu. Studenti věty přeložili a mohli komentovat.

V pracovním listu na studenty pak čekal citát ohledně reklamy od Malcoma X a Andyho Wahola. K těm se měli studenti v pracovním listu vyjádřit.



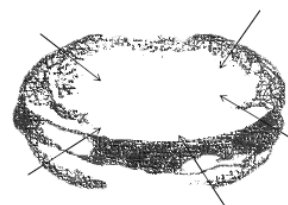
Obrázek 12 Citáty v pracovním listu

V další části se pak vyskytla otázka na postoj/tvrzení k reklamě. V prezentaci se vyskytlo i dílo Richarda Hamiltona, které jsem kromě názvu v angličtině doplnila i jeho citátem ohledně konzumní kultury.

Téměř celá výuková prezentace pak byla v anglickém jazyce, přičemž diskuse k ní probíhala v českém jazyce. Když jsme se ale dostali k dílům českého umělce, text prezentace už byl opět v českém jazyce. Při tvorbě pak byli studenti vyzváni, aby využili pro přitažlivost reklamy i anglické názvy či hesla.

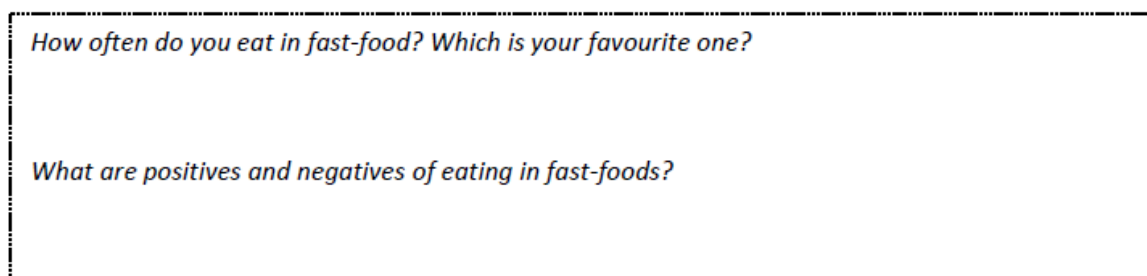
## TŘETÍ HODINA

Ve třetí hodině probíhala celá první (teoreticko-motivační) část hodiny v anglickém jazyce. Pracovní list měl novou podobu, proto se studenti nejdříve setkali pouze s obrázkem, ke kterému měli napsat asociace.



Obrázek 13 Obrázek z titulní strany pracovního listu

V prezentaci jsem minimalizovala obsah textu, vyskytoval se především u nově uvedených autorů – Roy Lichtenstein a Jasper Johns. V pracovním listu jsem se více zaměřila na otázky přímo pro zkušenost studentů.

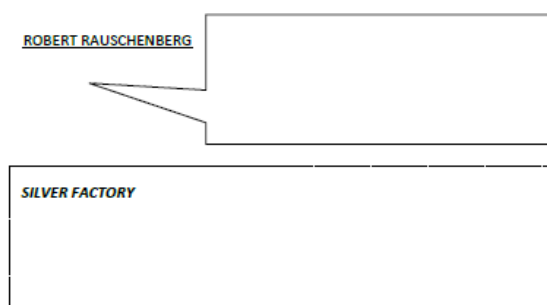


Obrázek 14 Otázky na zkušenost žáků s rychlým občerstvením

U českých umělců jsem ale přešla volně k českému jazyku, především vyjádření autora k prezentovanému dílo bylo nepřeložené pro autentičnost.

#### ČTVRTÁ HODINA

Čtvrtá hodina probíhala kompletně v anglickém jazyce, stejně tak (opět s výjimkou českých autorů) tomu bylo ve výukové prezentaci. Pracovní list už obsahoval spíše pojmy a jména a studentům jsem tak nechala volnější pole působnosti.



Obrázek 15 Ukázka z pracovního listu

V této hodině jsme se věnovali i hudební skupině Velvet Underground, studenti byli vyzváni k poslechu a výtvarné práce. Ti, kteří ale chtěli, se mohli zaměřit nejen na hudbu, ale i text písní, který je v anglickém jazyce. Tentokrát byl navíc pracovní list přizpůsoben pro kresbu v hodině právě pro práci s písní.

V závěru hodiny jsem studentům promítla několik citátů Andyho Warhola v původním znění.

### 3.4.3. PRACOVNÍ LISTY<sup>30</sup>

Díky výše zmíněným podmínkám bylo vytvoření pracovních listů mimo jiné vhodnou možností pro umožnění intenzivnějšího kontaktu cizím jazykem. Z mého hlediska jsou pracovní listy vodítkem, místem pro zapsání poznatků a nápadů, prostorem pro systematizaci, fixaci, ujasnění – tím tvorbu porozumění. Jsou pomůckou/oporou, ne podstatou práce. Studenti obdrželi listy na začátku hodiny, stručně jsem je vždy popsala a pak se k nim postupně během hodiny obracela. Obsah listu korespondoval s vyučovanými hodinami, celkem se jednalo tedy o 4 listy. Pracovní listy jsem tvořila jednak pro žáky - jako možnosti vrácení se k vlastním úvahám spojeným s teoreticko-motivační částí hodiny, jednak pro sebe - jako prostředek pro získání dat k výzkumu (šetření věnované schopnosti žáků začlenit porozumění do vlastní zkušenosti). Otázky směřující k vlastním zkušenostem s tématem, které byly součástí všech listů, splňovaly funkci aktivizační.

#### Pracovní list pro první hodinu

**POP ART**

JMÉNO \_\_\_\_\_  
DATUM \_\_\_\_\_

TVOJE SLOVO: \_\_\_\_\_

Napiš doklad vztahu ke konzumní společnosti ve svém životě: \_\_\_\_\_

Napiš 3 druhy masově vyráběného zboží, které denně používáš: \_\_\_\_\_

Jmenuj 3 věci, které se dojí označit jako komerční: \_\_\_\_\_

1. umělecké muzeum 60. let v USA  
2. tendence nakupovat o hromadu předmětů  
3. město určené pro velké množství lidí  
4. červené, modré, žluté jsou barvy ..... (přidavě jméno)  
5. období po válce ..... period  
6. v umění výtvarnou protiklad k reálnému zobrazení  
7. "ušatý pes"  
8. obraz (malbu) optickým zobrazením na citlivou vrstvu  
9. "zboží"  
10. přijetí autora díla jako The Street nebo The Store

KDY \_\_\_\_\_  
KDE \_\_\_\_\_  
INSPIRACE \_\_\_\_\_

Co se ti líbí/nelíbí na POP ARTU?

se narodil ..... v .....  
byl .....  
jeho díla: \_\_\_\_\_

Napiš si Andyho citát a zapíš: \_\_\_\_\_

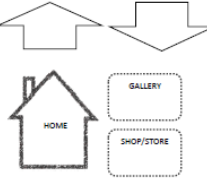
První pracovní list je oboustranný, velikosti A4. Na první straně student nejprve řeší křížovku, která připomene některé klíčové pojmy k pop artu, přičemž vyplnění křížovky není podmínkou pro další práci (některé odpovědi má pak student možnost slyšet v první části hodiny). V horní části po pravé straně nalezne oblast, kde je vyzván ke vztáhnutí tématu k vlastní zkušenosti – nalézá doklad vztahu ke konzumní společnosti ve svém životě, zapisuje příklady masově vyráběného zboží, či jmenuje věci, které by označil jako komerční. Střední část první strany obsahuje prostor pro zaznamenání faktických

informací, na něž navazuje spodní část strany, kde student zaznamenává základní fakta o Andy Warholovi. Na pravé spodní straně listu je student vyzván k zaznamenání vlastního dojmu a sympatií k pop artu (líbí – nelíbí).

<sup>30</sup> viz Příloha 2 Praha: Hodiny výtvarné výchovy: Pracovní listy

Druhá strana je koncipována podobně - v levé horní části nalezne student spíše pro záznam nových informací, tentokrát k dílům Claese Oldenburga, přičemž rovnou vztahuje porozumění k vlastní zkušenosti a zapisuje vlastní dojmy. Obdobně je tomu pak níže u díla Krištofa Kintery, kdy je studentovi nabídnut prostor pro zaznamenání vlastních poznatků, či myšlenek. V pravé části je student vyzván k zapsání informací, které ho zaujaly v hodně, a dojmů, které z výuky má. Spodní část pak slouží k zapisování informací souvisejících s tvorbou, jako je název díla, či náčrt motivu pro vyřezání. Na konci listu měli studenti ještě možnost si zapsat, jaké pomůcky potřebují na příští hodinu – tentokrát se jednalo především o noviny a časopisy, nůžky a lepidlo.

**CLAES OLDENBURG**




*jak na sebe působí svoji umístění doma/v galerii/v obchodě?*

---

**KRIŠTOF KINTERA**

*Appliances -> předmět:*



?

**Jak vnímáš umělecký směr pop art?  
Jak bys ho charakterizoval/a?**  
*zapiš si KLÍČOVÁ SLOVA - můžeš vytvořit myšlenkovou mapu*

---

---

---

---

---

---

---

---

**Co prožíváš při tvorbě? Jaké pocity? zapiš si pocity pak můžeš graficky propojit i s předchozí úlohou**

---

---

---

---

---

---

---

---

**TVOJE ZBOŽÍ**

ANGLICKÝ NÁZEV : \_\_\_\_\_ návrh/náčrt -> \_\_\_\_\_

+ český překlad: \_\_\_\_\_

změnil se význam díla? \_\_\_\_\_

Tvoje inspirace: \_\_\_\_\_


Co s sebou přinese: \_\_\_\_\_

## Pracovní list pro druhou hodinu

**POP ART**

L K U K M E R D I S  
A T S S O E I N D I  
I U A I A N S K O E  
R B O L T P T L L R  
E A I E I O M E N E  
T T A R R A T S X O  
A W A R H O L I S T  
M C H I P P I E S Y  
E I N R A M I R P P  
T R A P O P ! L S D

HIPPIES  
IDOL  
INSPIRACE  
KONTEXT  
LEP  
MATERIAL  
POPART  
PRŮVÁDNÍ



REALITA  
STYLOVSK  
STAR  
STEREOTYP  
TOLA  
USA  
KARIKOL

*Ovlivňuje tě nějak reklamou? Už sis někdy něco koupil/a kvůli reklamě?*

Kde všude se setkáváš s reklamou? Jmenuj:

Co je podle Tebe smyslem reklamy? Působí na Tebe spíše pozitivně, nebo negativně?

*Co jsou to média, reklama? ...Barevně si vyznač, se kterými částmi citací souhlasíš a se kterými ne.*

**Napadeš té nějak souvislost? Zapiš si!**

Malcom X: Média jsou tou nejmocnější entitou na zemi. Mají moc udělat nevinno vinným a vine nevinným, a to je ta moc. Protože média ovládají myšlení mas lidí.

Andy Warhol o reklamě: Rozhodl jsem se: Komerční věci opravdu smrdí. Jakmile je to komerční pro masový obchod opravdu to smrdí.

Pracovní list pro druhou hodinu je opět koncipován na dvě strany A4 a koresponduje s obsahem hodiny. V horní části se studenti setkali s krátkou křížovkou (rozechřívací aktivita, tajenka: Média kolem nás!), ve které si připomněli některé pojmy, které zazněly v minulé hodině. Ve spodní části pak narazili na dva výroky, kdy si měli zapsat proč s nimi souhlasí/nesouhlasí. První list obsahoval opět po pravé straně oblast, kdy studenti mohli propojit téma se svým vlastním prožitkem a zkušeností s reklamou – odpovídali na otázky, jestli je reklama nějak ovlivňuje, kde se s ní setkávají, jak na ně působí a co je podle nich smyslem reklamy.

Druhá strana pak navazuje na osobní názor studenta na reklamu, kdy se měli zamyslet nad tím, co podle nich dělá reklamu dobrou reklamou. Uprostřed strany je umístěno pole pro zapsání informací navazujících na tvorbu Richarda Hamiltona, kdy jsme v hodině pracovali s jeho známým dílem a citátem vztahujícím se k reklamě. Odkaz na dílo Tomáše Roubala tvořil pole, kde měli studenti zapsat vlastní zkušenost, zážitek. Po pravé straně listu je pole, ve kterém se studentů dotazují na jejich názor, dojmy, prožitky a myšlenky související s proběhlou hodinou. Spodní část listu se pak vztahuje k vlastní tvorbě, studenti mají zapsat název svého produktu, zamyslet se nad tím, pro koho je určen a popřípadě zhotovit první náčrty.

Napiš jednou větu svůj názor na reklamu

Co dělá reklamu dobrou reklamou

Richard Hamilton

"Populární, Perilózní, Postmoderní, Někdykladová, Masově produkováná, Mladá, Chytrá, Sexy, Povrchně efektivní, Ostinná, Vážitý Bytost"

Napiš 5 věcí, které by se nacházely v dnešním moderním přibytí:

TOMÁŠ ROUBAL

Vlastní je někdy příliš stupňová/sovětskou reklamou? Kde? Na co?

Co prožíváš při tvorbě? Jaké pocity? napiš si pocity pak můžeš graficky zpracovat i s klíčovými slovy

VAŠE REKLAMA

NÁZEV PRODUKTU: \_\_\_\_\_

Popište Váš produkt, pro koho je určen? \_\_\_\_\_

Co s sebou přibírá: \_\_\_\_\_

## Pracovní list pro třetí hodinu

Pro další dvě hodiny jsem pozměnila formu pracovního listu, je koncipován na šířku a je přeložen tak, aby se dal rozevírat. Na první straně student najde obrázek hamburgeru, ke kterému směřují šipky (studentů jsem se dotazovala na asociace k fastfoodu).

Jiří Franta, David Böhm



TVOJE FASTFOOD - DÍLO

Název: \_\_\_\_\_

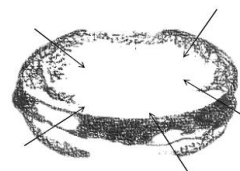
Použitý materiál: \_\_\_\_\_

popiš, jak jsi tvořil/a, kde jsi použil/a sypaný materiál a proč \_\_\_\_\_

Co s sebou přibírá: \_\_\_\_\_



FAST FOOD



POP ART

Druhá strana pak sleduje výklad, kde si nejdříve mohou studenti dělat poznámky k filmové tvorbě Andyho Warhola (sledovali jsme klip Eating a hamburger), v navazujících otázkách se pak studentů dotazují na jejich zkušenost s rychlým občerstvením. Na téže straně pak porovnávají díla Jaspere Johnse a Roye Lichtensteina a zapisují, jaké paralely vidí v jejich tvorbě.

ANDY WARHOL -> FILMY

Jak často navštěvujete fast-food? Který máš nejradši?

Jaké jsou pozitivní/negativní stravování ve fast-foodu?

JASPER JOHNS



ROY LICHTENSTEIN



CO MÁJÍ SPOLEČNÉHO?

NA CO JSI MYSLĚL/A, KDYŽ JSEM SE BAVIL O FASTFOODECH A MOŽNOSTI VYJADŘOVAT NAŠE POSTOJE SKEZE UMĚNÍ?

napiš si KLÍČOVÁ SLOVA - můžeš vytvořit myšlenkovou mapu

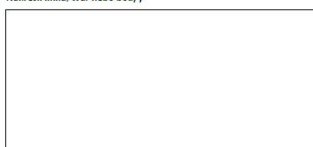
JAK JSI SE CÍTIL/A PŘI TVORBĚ? napiš si pocity pak můžeš graficky zpracovat i s klíčovými slovy

Ehat:

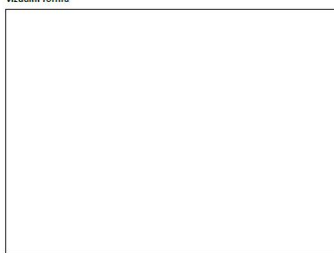
Třetí strana pak obsahuje část věnovanou hodnocení hodiny, kdy se opět dotazují na pocity, myšlenky a názory studentů. Poslední strana se vztahuje na dílo Franty a Böhmy, kde si studenti opět mohou zapsat vlastní dojmy. V poslední části pak opět studenti zapisují komentář k dílu, kde specifikují i použití materiálu. Opět je list doplněn o část, kam si mohou poznamenat, jaké pomůcky potřebují na další hodinu (tentokrát vytištěnou fotografii).

### Pracovní list pro čtvrtou hodinu

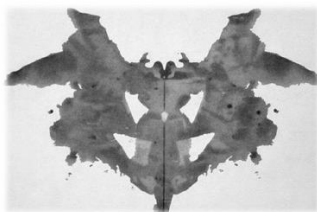
Nakresli linku, tvar nebo bod/y



Vizuální forma



VNÍMÁNÍ



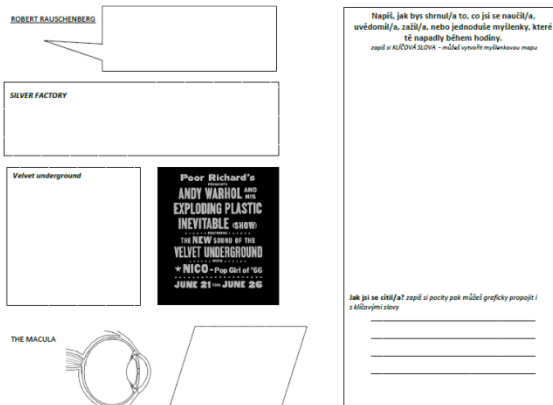
POP ART

Pracovní list se celkově omezoval na hesla a jména. Na první straně našli žáci obdobně jako ve výukové prezentaci promítané na plátno jednu z Rorschachových skvrn. Skrze tuto aktivitu jsme si připomněli, že vnímání je velmi individuální a jeden obraz může generovat mnoho asociací.

Na druhé straně pak studenti našli volná pole k zaznamenání vlastních postřehů a různých informací k prezentovaným dílům. Tentokrát strana obsahovala pouze jména autorů, či skupin a volný prostor pro psané záznamy bez jakýchkoli návodů na doplnění/vyplnění.

Na protější straně byl opět prostor pro vyjádření studentů, otázky směřovaly k tomu, co se žáci naučili, objevili, jaké myšlenky je napadly během hodiny a v neposlední řadě na jejich pocity.

Poslední strana se skládá ze dvou částí, ve vrchní části má student prostor pro cvičení v hodině, kdy nejdříve kreslí svůj tvar/bod/linii, kterou přiřazuje zvukům, ve druhém poli pak zaznamenává zvuk písně podle sebe.



#### 3.4.4. UVEDENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

**Výzkumná otázka:** Jaké poznatky přináší integrace výtvarné výchovy s anglickým jazykem v realizaci autorsky pojatého projektu mezioborové výuky?

**Design výzkumu:** Jedná se studii inspirovanou zakotvenou teorií.<sup>31</sup> Sběr dat vyžaduje vstup do terénu a shromažďování různorodého materiálu. Pozornost je při sběru dat (zde vlastní reflexe výuky) zaměřena hlavně na interakci sledovaných jedinců. Přímo v datech se nachází odpovědi, které jsou nalezeny analýzou. (Hendl, 2005, s. 125 – 128)

**Sběr dat a typ dat<sup>32</sup>:** Pro účely výzkumného šetření slouží vlastní reflexe odučených hodin, výpovědi v dotaznících učitelova pojetí výuky a vyjádření žáků k výuce. Reflexe hodin jsou psány jako volný proud myšlenek na počítači a zachovávají chronologii (jsou psány postupně tak, jak byly hodiny odučeny). Z dotazníků učitelova pojetí, které vyplňovaly učitelky výtvarné výchovy kooperující v tomto projektu, jsou vytvořeny shrnující texty. Zdrojem výpovědi žáků jsou pracovní listy, anonymní zhodnocení výuky (nebylo součástí pracovních listů), výtvarné práce žáků a přepisy videí z reflexe žákovských prací v hodinách.

**Zpracování dat:** *Vyjádření žáků k výuce* jsou shrnuta do souvislého textu. *Žákovské práce* popisují z hlediska procesu tvorby na základě získaných dat. *Vlastní reflexe hodin a dotazníky učitelova pojetí výuky* jsou podrobeny kódování. (viz níže) Dílčí nálezy jsou v závěru výzkumného šetření usouvztažněny tak, aby odpovídaly na výzkumnou otázku.

#### **Postup analýzy vlastní reflexe hodin a dotazníky učitelova pojetí výuky<sup>33</sup>**

Prvním krokem je samotné zapsání a shromáždění reflexí vyučovaných hodin výtvarné výchovy v elektronické podobě. Své reflexe hodin výtvarné výchovy a shrnutí odpovědí získaných v učitelských dotaznících otevřeně kóduji, k zápisu kódů využívám funkce komentářů v programu Microsoft Word. Během první fáze kódování vytvářím pracovní názvy kódů, soustředím se hlavně na detailní popis a nalézání kategorií. Kódy přiřazuji jednotlivým slovům či souslovím. Kódy následně zapisuji do pracovní myšlenkové mapy, ve které je reviduji a sdružuji.

---

<sup>31</sup> v originále Grounded Theory, autoři Anselm Strauss a Barney Glaser

<sup>32</sup> viz Příloha 3 Praha: Výzkumná část

<sup>33</sup> uvedené ukázky viz Příloha 3 Praha: Výzkumná část



by podle ní měl dobře promyslet, **co chce žáky naučit** (cíl, metody, materiál) a promyslet **vhodnou motivaci** tak, aby žáky práce zaujala a bavila a především, aby věděli, **proč danou činnost dělají**. Ve své výuce klade důraz na to, aby žáky práce **bavila** a měli **radost z toho, co vytvořili nebo poznali**.

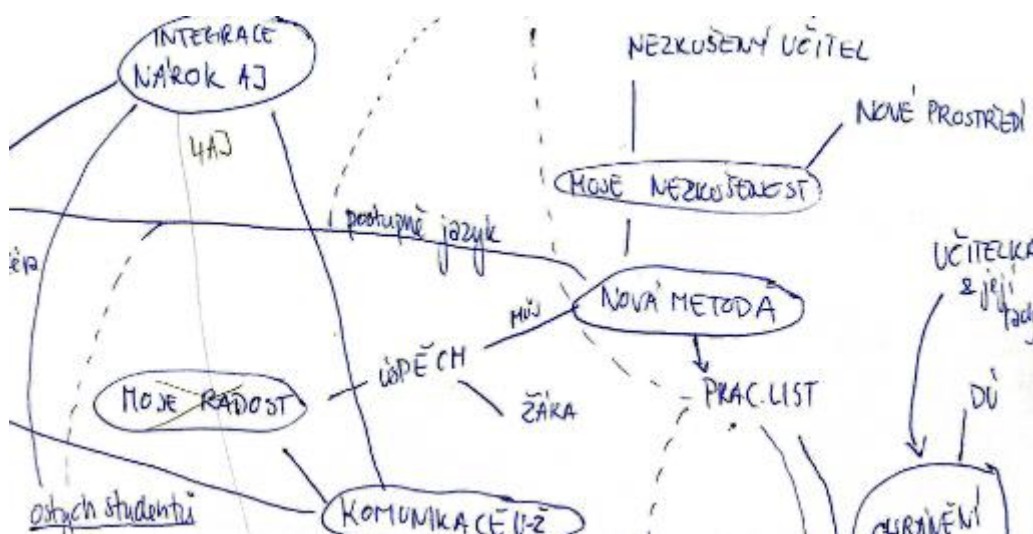
Z jejích hodin by si měli žáci odnést radost z práce a odcházet **zrelaxováni**. Podle paní učitelky hlavní přínos výtvarné výchovy spočívá v **rozvíjení představivosti** (tu klade do kontextu jakékoliv tvůrčí lidské činnosti), **porozumění** lidskému jednání (opět v širokém kontextu – psychologie, historie, umění), v **sebevyjádření a sebepoznání**, **hledání řešení** zadaného problému, práci s materiálem a s tím související **manuální zručnosti**.

Náměty pro své hodiny čerpá od kolegů, z odborných publikací, z prací současných výtvarníků.

Paní učitelka využívá možností dětské vztahu předmětů v **motivaci** (oba jako předmět). Dle kodování

- Komentář [P1]:** učitel je připraven
- Komentář [P2]:** učitel je připraven – vhodná motivace – vychází ze znalosti žáků
- Komentář [P3]:** smysl činnosti
- Komentář [P4]:** důraz na zaujetí, prožitek
- Komentář [P5]:** radost z tvorby či poznání
- Komentář [P6]:** důraz na relaxaci
- Komentář [P7]:** přínos VV: představivost
- Komentář [P8]:** přínos VV: porozumění (žlověku)
- Komentář [P9]:** přínos VV: porozumění sobě

Obrázek 16 Ukázka prvotního kódování na charakteristice pojetí výuky vyučující skupiny s integrací anglického jazyka

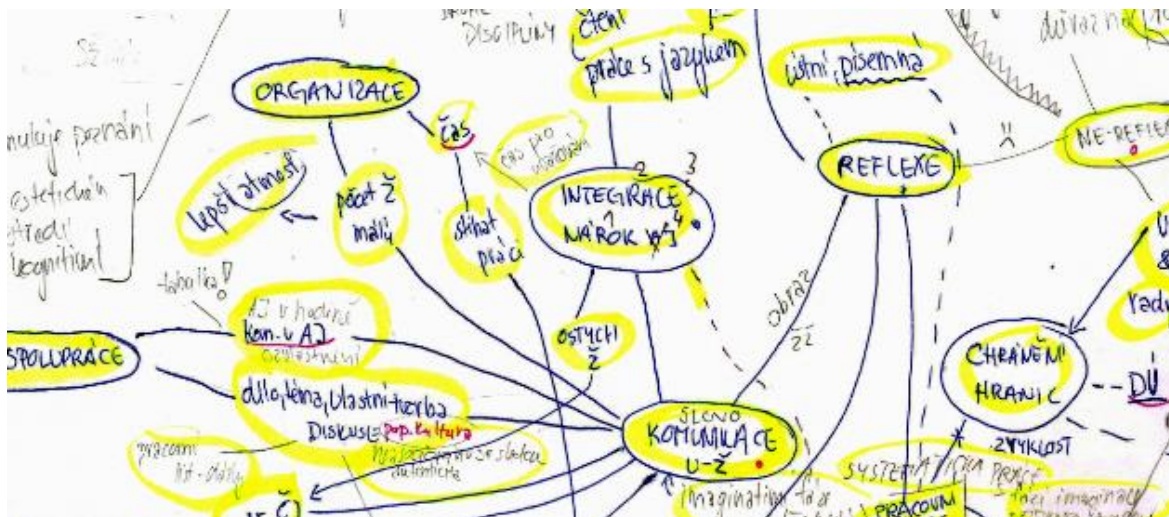


Obrázek 17 Ukázka pracovní myšlenkové mapy

Konkrétní výskyt těchto kódů a jejich interakci s dalšími kódy kód zapisuji do tabulky a selektuji kódy relevantní pro zodpovězení výzkumné otázky.

reflexe	Nejsou zvyklí na obhajobu práce Představují práci a koncept, <b>myšlenku</b> Ústní i písemně – v <b>pracovním listě</b>	Představení práce (1 aktivní studentka)	<b>Nekomunikativnost</b> studentů Prezentují svou práci	<b>Znejistění</b> a neschopnost něco extra říct	<b>Zlepšení</b> u obhajoby, stydlivost předvádět reklamu – nejistota	ne moc dobré	<b>Omezenější vyjádření</b> esí kvůli použité <b>jazyce</b>	Obhajoba – <b>rozmluvili se</b>
něrok integrace s jazykem	Něrok na <b>komunikaci</b> po slovech 1 slovo rozdělno a vyprávění s ním pracovat		<b>Jiné práce</b> s angličtinou Zadaný úkol v AJ – práce s větami		První část hodiny proběhne v anglickém		Očekávám <b>komunikaci</b> u AJ Něrok AJ – <b>ostých</b> →	

Obrázek 18 Ukázka zapsání kódů v první tabulce.



Obrázek 19 Ukázka pracovní myšlenkové mapy - poznámky k interpretaci kódů

Vybrané kódy následně popisují, analyzují a interpretují (viz kapitola 2.4.6). Popis kódu obsahuje jeho charakterizaci a vztahy, ve kterých se vyskytuje. Pokud je to pro šetření relevantní, v popisu se objeví i výčet konkrétních vyučovacích hodin, ve kterých se kód vyskytuje. Tyto tabulky, interpretace kódů a dílčí nálezy jsou uvedeny závěrem této kapitoly.

**Účastníci:** Účastníky jsou studenti druhého ročníku čtyřletého studia a sexty osmiletého studia na Gymnáziu Nad Štolou v Praze. Celkem se jedná o 33 žáků, rozdělených do dvou skupin (skupina 19 žáků a skupina 14 žáků). Studenti si volí výtvarnou výchovu jako povinně volitelný předmět. Data pro výzkumné šetření poskytly i vyučující výtvarné výchovy vybraných skupin žáků. Výzkumu se účastním z pozice učitel/výzkumník, reálně bych tyto dvě role specifikovala jako učitel-začátečník a výzkumník-účastník.

**Organizace:** Realizace projektu proběhla v listopadu roku 2014 částečně v rámci pedagogické praxe na PedF UK.

**Etika:** Studenti i vyučující poskytli souhlas se zpracováním sebraných dat pro účely výzkumného šetření. Studenti ani vyučující nejsou nikdy adresováni jménem. Pokud se ve výzkumném šetření objeví výpověď studenta či studentky, je popsána písmenem a číslicí (M = muž, Ž = žena, např. M1). Vyučující jsou adresovány pouze obecně jako učitelky výtvarné výchovy na daném gymnáziu, přičemž jsou spojeny s jednou ze dvou skupin žáků (např.: vyučující skupiny s integrací cizího jazyka).

**Výstupy:** Výzkumné nálezy a z nich odvozené závěry; závěrečná diskuse výsledků.

### 3.4.5. POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY VYUČJÍCÍCH

#### Zadání dotazníku

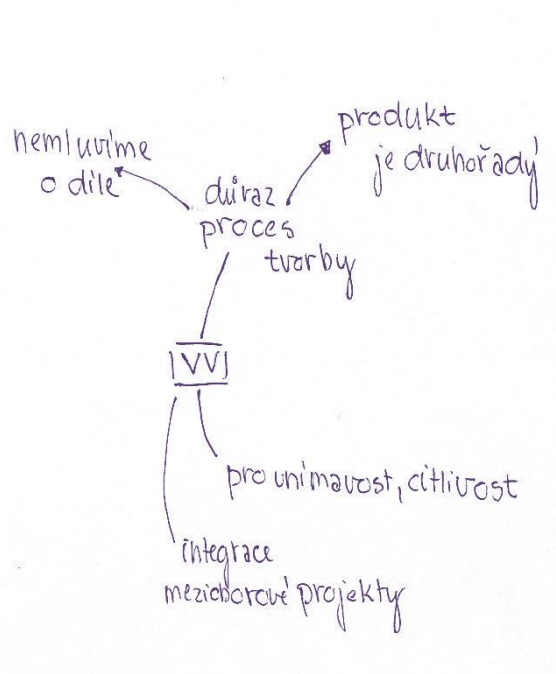
<i>cíl podkapitoly:</i>	charakterizace pojetí výuky
<i>respondenti:</i>	vyučující výtvarné výchovy na pražském gymnáziu Nad Štolou
<i>typ položek dotazníku:</i>	otevřené otázky, metoda dokončení vět
<i>data:</i>	písemné odpovědi z dotazníku
<i>etika:</i>	učitelky poskytly souhlas se zpracováním dat

V příloze<sup>34</sup> charakterizují na základě získaných výpovědí pojetí výuky dvou vyučujících. Jedná se o text shrnující, nikoliv interpretující, který posléze slouží jako jeden ze zdrojů k výzkumnému šetření. Po procesu kódování (viz výše) uvádím pro toto šetření relevantní složky pojetí vyučujících ve dvou mapkách<sup>35</sup>.

#### U (AJ)



#### U (ČJ)



<sup>34</sup> Příloha 3 Praha: Výzkumná část

<sup>35</sup> U = učitelka, (AJ) = skupina s integrací anglického jazyka, (ČJ) = skupina bez integrace anglického jazyka

### 3.4.6. ANALÝZA A INTERPRETACE KÓDŮ<sup>36</sup>

<i>zdrojová data:</i>	písemné odpovědi z dotazníku učitelova pojetí výuky vlastní reflexe výuky výtvarné výchovy
<i>vysvětlivky:</i>	v poli <i>vztahy</i> jsou silně vyznačeny další kódy vyučované hodiny jsou označeny kombinací písmen a čísel např. první hodina výtvarné výchovy s integrací anglického jazyka 1AJ
<i>kódy a jejich organizace:</i>	kódy jsou charakterizovány v tabulce a interpretovány v navazujícím textu některé dílčí nálezy vycházejí z interpretace dvou kódů dílčí nálezy jsou označeny odrážkami

KÓD	Nárok integrace s jazykem
POPIS	Kód označuje situace, kdy se zaměřuji na práci s anglickým jazykem ať už písemně, či ústně.
VZTAHY	Tento kód se v reflexi objevuje jako nárok na <b>komunikaci</b> (3AJ první část hodiny, 4AJ celá hodina), práci s jazykem (hra, slovo, název práce, věta, slogan). Vyskytuje se pouze v hodinách vedených v anglickém jazyce, v souvislosti s <b>novou metodou</b> , v některých případech i koreluje se <b>zaujetím spolupráce</b> . V 4AJ se objevuje tento kód ve spojení s ostychem, omezenějším vyjadřováním a užívání českého jazyka ( <b>český jazyk</b> ).

Jedním z podstatných rysů tohoto projektu je mezioborová integrace výtvarné výchovy s cizím jazykem, díky které vznikají různé nároky a požadavky na práci žáků. Kód chápu jako situace, při kterých se v různé míře objevuje nárok na komunikaci a práci v cizím jazyce jako součást nové metody. V práci s jazykem (čtení, psaní), která představuje menší míru integrace, se jedná hlavně o jednoslovné názvy, slogany a věty. Jako nárok komunikace ve větší míře se kód uplatní ve třetí vyučované hodině, kdy část hodiny probíhá kompletně v anglickém jazyce, a ve čtvrté vyučované hodině, která probíhá celá v anglickém jazyce. Ukazuje se, že takový nárok s sebou nese pozitiva i negativa. Na straně jedné funguje

<sup>36</sup> data viz Příloha 3 Praha: Výzkumná část: Data vyučujících a vlastní reflexe

vnesení anglického jazyka do výtvarné výchovy jako motivační ozvláštnění, které podněcuje zájem o spolupráci, na straně druhé s sebou nese úskalí v podobě nejistoty žáků v oblasti komunikace (viz kód komunikace). S nárokem integrace je v kontradikci vnější okolnost v podobě negativní zkušenosti studentů s výukou angličtiny. Z výpovědí jedné ze skupin vyplývá, že jistá vyučující anglického jazyka je zahltila myšlenkovými mapami a mají k nim proto nyní negativní vztah (viz kód nová metoda). Jedná se tedy o moment, kdy si studenti mohou z výuky cizího jazyka přenést určité negativní konotace (obdobně je tomu při vyřčení slov *domácí úkol*, či při výše zmíněné komunikaci). Domnívám se také, že studenti by pociťovali větší motivaci ke komunikaci v anglickém jazyce, pokud by vyučujícím byl/a rodilý/á mluvčí; pokud komunikují s učitelem ovládajícím jejich mateřský jazyk, velmi lehce přecházejí v komunikaci do českého jazyka.

KÓD	Český jazyk
POPIS	Tento kód vyjadřuje situace, kdy probíhá komunikace v českém jazyce.
VZTAHY	V reflexích tento kód nalezneme hlavně v hodinách, které neobsahovaly aktivity v anglickém jazyce, byly vedené pouze v českém jazyce. Kód vyjadřuje i situaci, kdy menší počet žáků zaručí větší prostor pro komunikaci ( <b>komunikace, organizace</b> ). V hodině integrované s anglickým jazykem se český jazyk vyskytuje v žákovské <b>reflexi</b> v souvislosti s ostychem studentů.

Kód český jazyk využívám pro situace, při kterých se uplatní komunikace v českém jazyce. Například v žákovské reflexi se integrace s cizím jazykem vyskytuje spolu s ostychem studentů a vyústí v používání českého jazyka pro komunikaci mezi učitelem a žákem. Kód český jazyk se vyskytuje i v korelaci s menším počtem žáků a s tím související intenzivnější komunikací v hodině. Domnívám se, že data neposkytují odpověď na otázku, jestli kód český jazyk souvisí s intenzivnější komunikací (může se jednat o otázku počtu žáků v hodině obecně).

- Anglický jazyk funguje jako ozvláštnění a motivace (v důsledku rozvíjí komunikaci a zaujetí spolupráce).
- Část studentů si přináší negativní konotace z výuky anglického jazyka.

- Ze zkušenosti z výuky anglického jazyka si pravděpodobně studenti přinášejí do výtvarné výchovy zábrany vyjadřovat se v anglickém jazyce, což vede k vracení se k českému jazyku.

KÓD	Komunikace
POPIS	Kód se vyskytuje v situaci, kdy komunikuje učitel a žák, ať už individuálně, či v rámci skupiny.
VZTAHY	Tento kód se vyskytuje v souvislosti s diskusí a ochotou diskutovat, obhajobou vlastní práce ( <b>reflexe</b> ), vyskytuje se také v návaznosti na zaujetí tématem ( <b>zaujetí spolupráce</b> ), některou položkou pracovního listu ( <b>nová metoda</b> ) či vlastní prací. Silnější spojitost vykazuje s menší skupinou studentů ( <b>organizace</b> ), kdy menší počet dává větší prostor dialogu U<->Ž, obzvláště když není přítomen kód <b>nárok integrace s jazykem</b> . V hodině 3AJ se tento kód objevuje spolu s kódem <b>zájem o spolupráci</b> a <b>nárok integrace s jazykem</b> . U skupiny 4AJ je pak v závěru tento kód spojován s otevřeností studentů vůči učiteli, <b>zaujetím spolupráce</b> . Navíc se v této hodině objevuje spojení komunikace s <b>a český jazyk</b> v souvislosti s ostychem studentů.

Ve výtvarné výchově se setkáváme s komunikací verbální i nonverbální a komunikací obrazem. V tomto kódu za komunikaci považuji mluvené slovo, které se objevuje ve výuce v interakci učitele s žákem/žáky a v interakci žáků mezi sebou. Ukazuje se, že je nutně spjata s diskusí a dialogem mezi vyučujícím a žákem/žáky, kdy slouží jako prostředek pro sdílení kognitivních obsahů, zpracování faktů a tvořivou práci s nimi. Jedním z takových případů je reflexe vlastní práce, kdy se studenti v případě integrace s cizím jazykem mohou potýkat s vlastní nejistotou a zábranami v souvislosti s omezeným jazykovým vyjadřováním. Studenti v poslední době postrádají dostatečnou slovní zásobu v mateřském jazyce, natož pak v jazyce cizím. Důraz na bezchybný projev při výuce cizího jazyka může přinášet skrze integraci do výtvarné výchovy nejistotu v mluveném projevu, která může být navíc posílena, jako v tomto případě, zvykem neverbalizovat své myšlenky a pohnutky k tvorbě (viz kód ne-reflexe). Tyto faktory pak brání rozvoji komunikace ve výuce. Dále se ukazuje, že v tomto projektu byly počet žáků a jejich zaujetí podstatnými kategoriemi. Studenti vykazují zaujetí jednak tématem, které se objevuje i v pracovním listu prostřednictvím otázek cílených na jejich životní zkušenost, ale i integrací s anglickým jazykem. Toto zaujetí, jak je již naznačeno, stimuluje nutnost vyjádřit verbálně vlastní názor či myšlenky. Ve třetí vyučovací hodině, ve které se poprvé uplatnila ve velké míře komunikace v cizím jazyce, je

obzvlášť znatelný zájem žáků; v rovině komunikace toto zaujetí vyústí v ochotu diskutovat, otevřenost vůči učiteli a komunikaci týkající se tvorby mezi žáky.

KÓD	Ne-komunikace
POPIS	Kód se objevuje v situacích, kdy studenti nekomunikují, nebo jen omezeně komunikují (slovem).
VZTAHY	Studenti málo reagují na mé otázky, podávají jen stručné odpovědi. Kód koreluje s dalšími kódy, jimiž jsou <b>reflexe</b> , kdy podávají jen stručné odpovědi, <b>nezájem o spolupráci</b> (studenti nejsou otevřeni učiteli) a <b>nárok integrace jazyka</b> , kde nekomunikují, nebo komunikují stručně v českém jazyce ( <b>český jazyk</b> ). Kód souvisí i s kódem <b>ne-reflexe</b> , kdy studenti nejsou vyučujícími vedeni k verbálnímu vyjadřování se v souvislosti s výtvarnou tvorbou.

Kód ne-komunikace chápu obdobně jako kód komunikace, jedná se tedy o slovní ne-komunikaci. Studenty v projektu hodnotím jako málo reagující na mé otázky, například podávají stručné odpovědi v reflexích (viz kódy komunikace a reflexe). Celkově pak tento kód souvisí s nezájmem o spolupráci, který může znamenat, že si studenti chrání i hranice mezi sebou a novým učitelem a vpustí mě do svého rozhodování až později ve výuce. Kód může souviset i s kódem ne-reflexe celkovým zaměřením výtvarné výchovy vyučujících, kdy studenti nejsou vedeni k verbálnímu vyjadřování se v souvislosti s výtvarnou tvorbou.

- Důraz na bezchybný projev při výuce cizího jazyka přináší skrze integraci do výtvarné výchovy nejistotu v mluveném projevu.
- Nejistota studentů je pravděpodobně v reflexi posílena nezvykem verbalizovat své myšlenky a pohnutky k tvorbě.

KÓD	Organizace
POPIS	Kód se vyskytuje ve výuce jako organizace časová a s ní spojené situace, projevuje se i v počtu účastníků.
VZTAHY	Kód se objevuje jako časová organizace práce v hodině, především v poměru uvažování nad vlastní tvorbou ( <b>kognice</b> ) k samotné výtvarné práci. Ne vždy se to studentům podaří ( <b>chránění hranic, nezájem o spolupráci</b> ). Několikrát se pak ale objevuje i situace, kdy studenti dobře stíhají práci. Menší skupina žáků většinou souvisí s výskytem lepší atmosféry a větším prostorem pro komunikaci ( <b>atmosféra, komunikace</b> ). V 3AJ se objevuje situace, kdy organizace prostoru

	napomáhá <b>zájmu o spolupráci a překračování hranic</b> , studenti nemají výtky, akceptují to, co je jim předloženo.
--	---

Kód organizace je v projektu relevantní v interakci s kódem komunikace a nároky kognice. Kód chápu jako organizaci časovou, prostorovou i jako počet studentů ve skupině. Ve vazbě na čas se kód projeví v tom smyslu, aby žáci stihli dokončit práci v hodině a zároveň se věnovali uvažování nad vlastní tvorbou. Ne vždy se studentům podařilo optimálně si zorganizovat čas a vinili za to třeba i mě (chápu jako chránění hranic), či nespolupracovali z důvodu demotivace. Tato situace nezvládnuté časové organizace se pak netýká pouze jednotlivců, ale také spolupráce ve skupinách, během které se vyskytlo i přílišné zaujetí diskusí, v jehož důsledku pak zbývalo studentům velmi málo času na tvorbu. Ve třetí a čtvrté hodině vyučované v integraci s cizím jazykem jsem změnila organizaci prostoru tak, aby bylo pro žáky vytvořeno lepší pracovní prostředí. Ve chvíli, kdy vstoupili do třídy, čekaly už na ně pracovní listy rozložené u stolů tak, aby žáci neseseděli ve velkém počtu v jedné části místnosti. Na tabuli pak našli pokyny pro přípravu na hodinu. Ve třetí hodině působilo několik faktorů, které společně vytvořily podmínky pro její lepší průběh, a organizace prostoru byla pravděpodobně jedním z nich (zde spolu s akceptací takové přípravy ze strany žáků).

- **Nárok kognice se projevuje v časové organizaci. Je třeba přemýšlet o vyhrazení času na uvažování a tvorbu.**

KÓD	Kognice
POPIS	V tomto kódu jsou obsaženy nároky spojené s uvažováním nad tvorbou.
VZTAHY	Kód se vyskytuje často jako nárok ve smyslu náročný požadavek pro studenty, ztížen například i nedoneseným materiálem. Kód je zmiňován i v souvislosti s <b>organizací</b> , kdy nárok kognice vede k potížím v oblasti časové <b>organizace</b> práce studentů. Kód se také ukázal jako součást <b>nové metody</b> , ke které patří i práce s pracovním listem. Je v kontradikci s kódem <b>ne-reflexe</b> (pojetí učitelek), kdy naopak v <b>reflexi</b> souvisí se sdělením výsledku kognice ( <b>komunikace</b> ). Postupně se ale proměňuje na zvládnutí tohoto požadavku ( <b>překonání hranic</b> ) a snahu studentů pracovat takto ( <b>zaujetí spolupráce</b> ), otevřenost vůči učiteli.

Kód nazvaný kognice se ukázal jako jeden z hlavních ve smyslu požadavku na studenty. Nárok kognice chápu jako situace, při kterých pracují studenti v rovině kognice s fakty a



konstruují v návaznosti na svou zkušenost nové poznání tak, aby ho následně využili v tvorbě. Zároveň sem spadá uvažování nad tvorbou a její závěrečná reflexe. Ukázalo se, že pojetí výtvarné výchovy vyučujících vyučovaných studentů je zaměřeno spíše psychologicky na proces zážitku, relaxace a sebepoznání. Spolu s faktem, že ve své výuce většinou nepracují s žákovskou reflexí, se projevuje kognice jako významný kód v kontextu tohoto projektu integrované výuky. Komunikace je omezena ve chvíli, kdy studenti reflektují svou práci, tedy mají slovně prezentovat výsledky své kognitivní činnosti transformované do výtvarného vyjádření. Požadavek kognice se tedy nečekaně projevila jako součást nové metody (spolu s cizím jazykem a pracovním listem). Zmiňován je i v souvislosti s časovou organizací, kdy nárok na kognitivní činnost ve spojitosti s nezvykem takové práce přispívá k vytvoření překážek ve výuce, konkrétně vyhrazení času pro uvažování a tvorbu. V projektu se stává, že studenti nestíhají práci kvůli pohroužení se do uvažování nebo kvůli obtížím s překonáváním zvyku jistého způsobu práce. Zde je pak kód zatížen i vnějšími okolnostmi, jako je například nedonesený materiál. Pokud mají studenti pracovat v rámci nového pojetí výuky například na úkolu, ve kterém je zdůrazněna specifická technika práce a dojde k tomu, že materiál chybí, celý proces uvažování nad tvorbou se stává ještě složitějším. Pozitivním zjištěním je, že postupně se interakce kódu kognice proměňuje směrem k zájmu o spolupráci a překonání hranic.

- Požadavek kognice se projevuje jako součást nové metody.
- S uvědomělou kognitivní činností souvisí i reflexe díla, která není běžnou součástí výuky studentů mimo tento projekt.

KÓD	Reflexe
POPIS	Kód se vztahuje k situacím, ve kterých studenti hovoří o své tvorbě a prezentují ji.
VZTAHY	V souvislosti s kódem se zmiňují o nezvyku studentů pracovat s obhajobou/prezentací práce ( <b>ne-reflexe</b> ). Popisují, že studenti často krátce odpovídají na otázku CO, případně JAK, obtíže jim pak dělá otázka PROČ ( <b>kognice, ne-komunikace</b> ). O reflexi se zmiňují jako o ústní prezentaci prací, ale i písemném záznamu myšlenek v pracovním listě ( <b>nová metoda</b> ). Studenty hodnotím v reflexi jako málo komunikativní, nejisté. ( <b>ne-komunikace</b> ) V poslední hodině 4AJ vysvětlují omezené vyjádřování nárokem anglického jazyka. ( <b>nárok integrace jazyka</b> ) Tento kód se vyskytuje ve všech hodinách. Kód se nečekaně profiluje jako součást <b>nové metody</b> .

KÓD	Ne-reflexe <sup>37</sup>
POPIS	Jedná se o kód vycházející z učitelova pojetí výuky, kdy obě dotazované učitelky uvádí, že v hodinách téměř nepracují s reflexí (spíše ojedinelé).
VZTAHY	Jako kontradikce se objevuje ve vztahu k <b>reflexi</b> . Korelaci vykazuje s kódy <b>ne-komunikace</b> a <b>chránění hranic</b> .

Kód reflexe označuje proces, kterým nabývá dílo kompletního významu, chápu ji jako uvedení výtvarné práce v sociálním prostoru (tvořenou sociální skupinou třídy) a reflektování procesu tvorby (práce s pracovním listem a kód komunikace). Tento kód se objevuje ve všech hodinách výtvarné výchovy, je tedy nedílnou součástí pojetí výuky v tomto projektu. V souvislosti s kódem se objevuje nezvyk studentů pracovat s obhajobou/prezentací práce, což vychází přímo z pojetí výuky vyučujících. Ty se ve svém pojetí vyjadřují k otázce *Prezentují Vaši žáci slovně výsledek své tvorby?* takto: „Ne vždy a nikoho k tomu nenutím.“ (vyučující skupiny bez integrace s anglickým jazykem), „Nejsem velkým zastáncem toho, aby žáci často komentovali svou tvorbu.“ (vyučující skupiny s integrací anglického jazyka). Dochází tedy v jisté míře ke kontradikci pojetí, které pak vyústí ve specifické překážky. Důraz v pojetí učitelek je kladen na proces a to spíše z psychologického hlediska, kognice se zdá být potlačena na úkor čistého zážitku. Studenti se tak setkávají s reflexí jako podobou nové metody, musí si tedy teprve vytvořit návyk na ní. Objevují se tak překážky v oblastech kognice, komunikace i nároku integrace cizího jazyka (viz uvedené kódy). V případě reflexe se pak jedná o jazyk ve smyslu operace se slovy, nikoliv obrazem. Popsané skutečnosti se projevují v mých reflexích, ve kterých hodnotím studenty jako málo komunikativní a tápající, přičemž situaci ještě ztěžuje právě nárok integrace cizího jazyka.

- Schopnost reflexe se stává spolu s kognicí novým nárokem v projektu. Projevuje se jako chybějící schopnost studentů.

<sup>37</sup> Nevyskytuje se v mých reflexích, vychází z dotazníků učitelek, nenajdeme ho v tabulce prvotního kódování.

KÓD	Nová metoda
POPIS	Kód nová metoda zahrnuje zejména práci s pracovními listy a požadavky na studenty.
VZTAHY	V souvislosti s použitím anglického jazyka ( <b>nárok integrace s jazykem</b> ) vysvětlují, že jej zařazují postupně. Kvůli cizímu jazyku jsou studenti ostýchavější i v psaném vyjádření v pracovním listu ( <b>ne-komunikace</b> ). V osobě učitele se tento kód vztahuje k <b>mé nezkušenosti</b> . Kód se vyskytuje i v korelaci s kódem <b>reflexe</b> , ať už v písemné (částečně pracovní list) či ústní podobě. Nejčastěji zmiňují pracovní list, do kterého studenti zapisují své postřehy, myšlenky ( <b>kognice</b> ), popisují nezvyk studentů ( <b>chránění hranic</b> ) na tento způsob práce v souvislosti s kognitivními ( <b>kognice</b> ) procesy vůbec a také s výjimečnou situací, kdy studenti negativně reagují na povzbuzení k organizaci myšlenek do myšlenkových map ( <b>chránění hranic</b> ). V souvislosti s pracovním listem se v 3AJ objevuje i kód <b>překonávání hranic</b> v situaci <b>zájmu o spolupráci</b> .

Nová metoda je pro tento projekt zásadní oblastí, chápu ji jako práci s pracovním listem a nové požadavky na studenty v oblasti komunikace a kognice. Souvisí i s nárokem integrace cizího jazyka tak, jak lze předpokládat z koncepce a organizace projektu. V oblasti kognice klade nová metoda své specifické požadavky (viz kód kognice), obdobně jako v nároku integrace cizího jazyka (viz kód nárok integrace jazyka). V systematické práci s pracovním listem se ukazuje, že právě z hlediska kognice se stává výběr a zapsání faktů přípravou k tvorbě, tedy součástí tvůrčího procesu, prvotní fází imaginace. Pracovní list slouží jako podpůrný materiál pro zachycení jakýchkoli nápadů a myšlenek, stává se dokonce součástí žákovské reflexe, ve které slouží k záznamu myšlenek či poznatků tak, aby se k nim mohl student vrátit. V souvislosti s pracovním listem jako prostředníkem nové metody jsem zaznamenala projevy nezvyku studentů na tento způsob, kdy prostřednictvím kódu nezáměr o spolupráci chrání hranice svého předmětu tak, jak je mají nastavené s vyučujícími. Výjimečnou, leč neopomenutelnou, situací je u pracovních listů neoblíbenost myšlenkových map (viz kód chránění hranic). Ukazuje se však, že pracovní list slouží i jako jeden z pomyslných mostů k překonávání hranic vymezených studenty a učitelkami. Skrze zájem o spolupráci vytvořený na základě uvedených faktů a otázek v pracovním listu si student postupně nalézá cestu k dalším způsobům práce ve výtvarné výchově. Kód nová metoda se ještě objevuje v souvislosti s kódem má nezkušenost, který zahrnuje adaptaci učitele-začátečníka na prostředí, výuku i autorskou metodu výuky.

- Navržená metoda se projevuje v následujících nárocích na studenty: práce s pracovním listem, nároky kognice, nároky integrace s cizím jazykem.
- Obsah pracovního listu, obzvláště tematické otázky cílené na zkušenost studenta, funguje jako prostředek pro překračování hranic a zaujetí studentů.

KÓD	Chránění hranic
POPIS	Tento kód zahrnuje zvyklosti studentů a jejich zkušenost s předmětem výtvarná výchova.
VZTAHY	Kód se projevuje jako nepochopení nároku <b>kognice</b> ve výtvarné výchově z pohledu studentů. Studenti nejsou zvyklí pracovat v tomto pojetí a zažívají obtíže při tvorbě i práci s pracovním listem ( <b>nová metoda</b> ). Negativně reagují na slovo domácí úkol, kterým však bylo pouze doplnění pracovního listu a přinesení pomůcek, či slovo myšlenková mapa (negativní konotace z hodin anglického jazyka). Studenti se podivují nad tiskem bramborou. Ze strany učitelky se projeví chránění hranic jako dobře míněné rady: zjednodušení teoreticko-motivační části, neakademická, potlačení komunikace ve prospěch tvorby. Objevuje se i případ 2AJ, kdy se proti mně studenti ohrazují kvůli technickému zdržení ( <b>organizace</b> ). Kód se vyskytuje i v korelaci s <b>reflexí</b> .

Jako další významný kód se profiluje chránění hranic výuky, který chápu jako zvyk studentů na určitou metodu výuky nastavenou jejich vyučujícími (v této realizaci i chránění pomyslných hranic výuky ze strany učitelek). Ze strany vyučující ve skupině s integrací s anglickým jazykem se v mé reflexi vyskytují dobře míněné rady, které se však spíše neslučují s koncepcí projektu. Není divu, že studenti obtížně akceptují nárok kognice či reflexe vlastní tvorby a zažívají obtíže při tvorbě i časové organizaci vlastní práce – výuka, na kterou jsou zvyklí, není takto nastavena. Chránění hranic se projevuje nezájmem o spolupráci a ne-komunikací. Na přítomnost psaného slova nejsou studenti ve výuce výtvarné výchovy zvyklí a práci s pracovním listem pravděpodobně i díky vazbě na anglický jazyk mohou považovat za ohrožení hranic výuky. Situaci chránění hranic ilustrují i dva případy, kdy konkrétní slovní spojení funguje jako spouštěč ohrazování se a stavění pomyslných hradeb. Prvním takovým spojením je *domácí úkol*, který spočíval v donesení pomůcek a doplnění pracovního listu. Na základě reakcí žáků se domnívám, že ve výtvarné výchově podle reakcí žáků nemají tato slova zaznívat. Dalším spojením byly *myšlenkové mapy*. Studenty jsem nabádala, aby své myšlenky graficky spojili s emocemi a tvořili myšlenkové mapy. Ti mi pak sdělili, že s mapami nemají dobrou zkušenost: Vyučující

anglického jazyka s nimi již delší dobu pracuje v mapách na slovní zásobě a pro studenty to představuje bohužel jenom více práce (kolem jednoho slova se rozvíjí další asociace, které znamenají více slov k naučení). Rozhodně je zde potřeba připomenout, že v běžných gymnáziích, jako jsou tato, nejsou integrované předměty obvyklé. A tak i studenti vnímají předměty výtvarná výchova a anglický jazyk jako dvě oddělené oblasti, kterým přisuzují jiný význam a vyvolávají v nich jiné asociace.

KÓD	Překonávání hranic
POPIS	Kód se projevuje jako překonání obtíží spojených s novou metodou, zvykáním si na učitele i na společnou práci.
VZTAHY	Ve své reflexi zmiňuji hlavně jako překonání nároku <b>kognice</b> a navyknutí si na <b>novou metodu</b> práce (pracovní list). V souvislosti s tím pozoruji lepší <b>atmosféru</b> v hodině, větší aktivitu žáků ( <b>zájem o spolupráci</b> ). Významně je tento kód zastoupen u hodin 3AJ a 4AJ. Projevuje se také lepší <b>reflexí</b> (studenti jsou sdílnější), otevřeností k učiteli a větší mírou <b>kommunikace</b> . Kód se vztahuje i k <b>organizaci</b> a celkově lepšímu průběhu hodiny.

Překonávání hranic chápu jako kód pro situace, kdy se v reflexi výuky nové nároky především vyskytují ve spojitosti s výrazy jako *lepší*, nebo *už probíhalo dobře* apod. Studenti tedy projevují akceptaci nové metody. V takových hodinách je často navozena lepší atmosféra a studenti projevují zájem o spolupráci. Jedná se především o třetí a čtvrtou hodinu s integrací anglického jazyka, přičemž výraznou se jeví i v interakci s dalšími kódy hodina 3AJ (zde se setkala zaujetí anglickým jazykem, větší jistota a jistá očekávání, organizace, vhodné téma, vlastní silná zkušenost ze života). Studenti překonávají své hranice (nastavené vnímání předmětu a zvyky), vpouštějí do svého světa i učitele (komunikace se mnou) a akceptují novou metodu. Lze tedy předpokládat, že ve skutečnosti studenti budou schopni dobře pracovat v rámci integrace, nicméně je potřeba zajistit určité výchozí podmínky, např. zvyk reflexe.

- Studenti se obtížně potýkají s akceptací nové metody výuky.
- Jako nepříznivé faktory se ukazují požadavek kognice a komunikace slovem, které jsou v pojetí vyučujících výtvarné výchovy na tomto gymnáziu zastoupeny jen marginálně.

- Studenti vnímají předmět výtvarná výchova v určitých konotacích a zprvu odmítají změny v pojetí, chrání pomyslné hranice (to, co podle nich patří a nepatří do výtvarné výchovy).
- Skrze zajímavé téma (v pracovním listu) a ozvláštnění (anglický jazyk) časem studenti přistupují k překonání pomyslného ohraničení předmětu výtvarné výchovy.

KÓD	Zájem o spolupráci
POPIS	Tento kód se vyskytuje v momentech, kdy studenti komunikují, či naslouchají, jsou zaujati obsahem či vlastní tvorbou.
VZTAHY	Zájem o spolupráci se projevuje jako zaujetí díly, autory či tématy, která se zdají být studentům blízká (zde pak v souvislosti s diskusí a sdílením názorů, někdy vycházejícími i z pracovního listu) ( <b>komunikace</b> ), použitím anglického jazyka ve větší míře ( <b>nárok integrace jazyka</b> ). Kód se projevuje i jako aktivní práce (není potřeba tolik návodů ode mě) či akceptace (příprava třídy 3AJ). Kód vykazuje korelaci i s dobrou <b>pracovní atmosférou</b> .

Zájem o spolupráci se projevuje ve dvou rovinách a to sice v zaujetí anglickým jazykem a pak v oblasti výtvarné (vlastní tvorba, umělci a jejich díla). V integraci s cizím jazykem, kdy už slouží ke komunikaci, se vyskytuje mnohem více případů zájmu a aktivní spolupráce. Lze tedy vyvodit, že anglický jazyk bude pravděpodobně díky svému významnému postavení v soudobé společnosti jakýmsi lákadlem, ozvláštněním a motivací pro navazování spolupráce se studenty i mezi obory. V oblasti výtvarné se pak projevuje zaujetí vlastní tvorbou, ale také pracemi umělců a tématem. Pracovní list obsahoval otázky směřující k životní zkušenosti žáka v souvislosti s probíranými tématy, které pak podněcovaly diskusi (viz kód komunikace). Je možné, že témata, která nejsou například primárně asociována se školním prostředím, působí obdobně lákavě jako anglický jazyk. Zvolenými tématy z oblasti pop kultury bylo zboží, reklama či fastfood. Obzvláště reklama a fastfood byly tématy pro studenty velmi blízkými a dokázali se s nimi rychle ztotožnit.

KÓD	<b>Nezájem o spolupráci</b>
POPIS	Tento kód se většinou projevuje neochotou spolupracovat a nezaujatým chováním studentům.
VZTAHY	Ve svých reflexích zmiňují žákovskou nepozornost a zdůvodňují ji <b>organizací</b> třídy (zasedací pořádek, počet studentů). Identifikují snahu studentů spíše o pasivní splnění zadání. Kód koreluje s kódy <b>ne-komunikace</b> a <b>chránění hranic</b> .

Kód nezájem o spolupráci chápu jako žákovskou nepozornost, neochotu komunikovat, aktivně se zapojovat a akceptovat nové metody. Ve skupině, ve které jsem integrovala výtvarnou výchovu s anglickým jazykem, se tento kód objevuje pouze v prvních dvou hodinách (1AJ, 2AJ). V následujících hodinách není přítomen, což potvrzuje předpoklad zaujetí studentů anglickým jazykem. Toto zjištění může korelovat i s faktem, že studenti si postupně zvykají na novou metodu výuky, nicméně v přelomové hodině 3AJ je anglický jazyk poprvé užíván souvisle po delší dobu (v hodině 2AJ se pracuje s větami v jazyce, avšak v hodině 3AJ probíhá celá teoreticko-motivační část hodiny v anglickém jazyce).

- Anglický jazyk funguje jako impuls pro zaujetí studentů.
- Dobře zvolené a uchopené téma usnadňuje uplatnění nové metody.
- Pokud jsou studenti zaujatí, jsou ochotní více spolupracovat a tak se usnadňuje proces zvykání si na novou metodu.

KÓD	<b>Moje nezkušenost</b>
POPIS	Tento kód se projevuje v situacích, kdy z nějakého důvodu vyjadřuji nespokojenost a nejistotu.
VZTAHY	Moje nejistota se vyskytuje v souvislosti s nekázní žáků, jejich rozmístěním ve třídě a mým pohybem v novém prostředí ( <b>organizace</b> ). Zklamání se projeví, když například výsledek skupinové práce podle mě nevypadá jako práce několika lidí. Kód se objevuje především v hodinách 1AJ a 2AJ.

Kód moje nezkušenost chápu jako projevy nejistoty či zklamání. Přicházím do nového prostředí, neorganizuji zpočátku například rozmístění studentů ve třídě nebo jejich rozdělení do skupin a připadám si, že nezvládám dobře svou učitelskou roli. To se projevuje v hodinách 1AJ a 2AJ. Časem si uvědomuji, že moje nezkušenost se vztahuje i k nové metodě, kdy poprvé realizuji projekt v této podobě.

KÓD	Vnější okolnosti
POPIS	Jedná se o kód popisující různé vnější okolnosti, které jsou v některých případech relevantní pro průběh hodiny z hlediska integrace.
VZTAHY	Irelevantními se jeví aktuální emoční stav studentů, jejich unavenost, či obava z písemné práce z dějepisu (následující hodinu). Relevantní je však nedonesený materiál, který ztěžuje <b>kognici</b> . Nefungující technika (kopírování materiálů pro studenty) se vyskytne v souvislosti s <b>chráněním hranic</b> a <b>organizací</b> , kdy studenti nestíhají práci a viní z toho pozdní příchod učitele (kvůli kopírce), tím se uzavírají studenti vůči učiteli. Zajímavé je nastavení práce s jazykem, kdy má část studentů sexty negativní vztah k myšlenkovým mapám kvůli hodinám anglického jazyka, kde se jim často věnují (z mé strany jsou studenti pobízeni organizovat myšlenky v pracovním listu právě do map). <b>(nová metoda)</b>

KÓD	Atmosféra
POPIS	Kód popisuje příznivé, pozitivní prostředí a naladění.
VZTAHY	Kód koreluje s kódy <b>překračování hranic</b> , <b>organizace</b> , <b>zájem o spolupráci</b> a <b>komunikace</b> . Ve chvíli, kdy se zmenší počet studentů, studenti projeví více zájmu a komunikují, se objevuje kód atmosféra (pouze v kladných konotacích). Dobrá atmosféra pak přirozeně umožňuje lepší navázání kontaktu a překračování hranic.

Domnívám se, že kódy vnější okolnosti a atmosféra jsou dostatečně vysvětleny v interpretacích ostatních kódů.

### 3.4.7. ANALÝZA VYBRANÝCH ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ

<i>zdrojová data:</i>	fotografie žákovských prací <sup>38</sup> výpovědi žáků v pracovních listech a přepisu videa
<i>výběr prací:</i>	práce reprezentující typickou tvorbu v hodině i práce vybočující
<i>označení:</i>	práce jsou označeny názvy, které jim přiřadili žáci s výjimkou prací z poslední vyučované hodiny, kdy studenti pro svou práci nemuseli uvádět specifický název
<i>analýza:</i>	práce je popsána prostřednictvím získaných dat a zhodnocena v kontextu realizace projektu mezioborové výuky

<sup>38</sup> viz Příloha 3 Praha: Výzkumná část: Žáci



## PRVNÍ HODINA

### Vysavače

Vysavač jako symbol pro vysávání mozků konzumeristickou a komerční společností. Dle slov studentky jsou lidé „tolik ovlivnění téma médiama a nechaj si tím vysát mozek“. (Ž11) Realizace v rámci tématu zboží napovídá ostré kritice fungování společnosti. Využívá předmět jako zástupný symbol, metaforu pro celkové nastavení společnosti (vyjadřuje se o společnosti jako *oni*, ne my společnost). Studentka využila běžné barvy z tuby, rozdělila čtvrtku na čtyři



Obrázek 20 Žákovská práce z hodiny

části, vytiskla poměrně dobře čitelný znak. Tato práce představuje typické zpracování zadaného úkolu. Přestože nikde není řečeno, aby studenti dělili plochu jen na 4 pole, stalo se tomu tak velmi často. Přitom technika práce byla zvolena tak, aby byla pro žáky rychlejší a umožnila jim daný předmět namnožit vícekrát. Nevyužili tak potenciál, který množení skýtalo a spíše se zaměřili na myšlenku samotnou a její reprezentaci.

### Neobyčejný toaletní papír

Studentka použila roli toaletního papíru jako symbol mrhání a konzumu. Argumentuje, že to chápe „jako něco, nad čím se vůbec nezamýšlíme, ale je to něco co nejde úplně nahradit, a je to takový že o tom nepřemýšlíme, bereme to jako samozřejmost, ale je to taková



Obrázek 21 Žákovská práce z hodiny 1ČJ

užitečná věc“. (Ž14) Zároveň zdůrazňuje, že se jedná o velmi užitečnou věc. Všimá si opomíjeného zboží a upozorňuje na něj. Využívá předmět denní potřeby, se kterým se setkává v domácnosti, na které ilustruje povahu konzumní společnosti. Objevuje se i motiv masově produkovaného zboží povýšeného na předmět uměleckého zájmu. Tato práce je vybrána jako reprezentace odchýlení od typického zpracování. Studentka tiskla více než jednou barvou, využila více polí, která striktně nedělí plochu. Práce představuje posun od pouhé myšlenky k syntéze této myšlenky a její vizuální reprezentace.

## DRUHÁ HODINA

### Tlustítko



Obrázek 22 Žákovská práce z hodiny 2AJ

Výrobek doplnili sloganem „Let's be fat“ (lze přeložit jako: „Pojďme ztloustnout“). Práce vykazuje silnou inspiraci Čapkovou povídkou a využití principů reklamy – porovnání stavu před a po, uvedení výhod, nabádání ke koupi. Navíc se zaměřují na velké téma současnosti, čímž je honba za dokonalým vzhledem. Domnívám se, že zde se může jednat i o vlastní vklad, kdy na dívky je kladen nárok dokonalého těla. Technika koláže je často studentům známá. Zde využily dívky jednotlivá písmena, výstřižky z časopisů, které jsou často doplněny popisem či kresbou. Jedná se o standartní práci, kdy se objevují v ploše prvky reklamy především v podobě hesel. Graficky už pracují s písmem, tak aby splnily požadavek lákavé reklamy, nicméně kompozičně je práce slabší. Obraz působí jako konkrétní ilustrace k jejich myšlenkovým pochodům.

### Espris – perspirant

Skupina tří studentů nabízí přírodní sprej s vůní lidského pižma, který je určen pro všechny. Dle jejich názoru „to lidi koupí, protože nechtějí už si stříkat do podpaždí nebo do jiných částí těla nějaké chemikálie“ (Ž15). Jejich výrobek je proto na přírodní bázi, nabízejí vůni mužského a ženského pižma. Své potenciální zákazníky by nalákali reklamou uvedenou v rádiu takto: „Stop škodlivým antiperspirantům, kupte si nový přírodní perspirant esprit!“ (M8) Studenti zde narážejí na trend současné společnosti, se kterým se pravděpodobně setkávají, a to je návrat k bio-výrobkům, alternativní medicíně a ekologickému smýšlení celkově. Jedná se tedy o využití principu opačných účinků, nicméně zde se jedná o seriózní a ne primárně humornou myšlenku. Tato práce je výsledkem dlouhé diskuse skupinky

studentů, kdy hledali vhodné obrázky, argumentovali přesně, proč a které výstřižky do výsledného obrazu umístí. Výsledek jejich společné práce působí, jakoby studenti využili všech nápadů, asociací a vhodných obrázků najednou. Pravděpodobně došlo k tomu, že nutnost sdělení a naplnění všech významů přebila formu. Jde o jakousi syntézu, volnou, až dadaistickou, asociaci a soubor obrazů k tématu, než reklamní plakát.



Obrázek 23 Žákovská práce z hodiny 2ČJ

## TŘETÍ HODINA

### Cowburger

Dívky znázornily to, co pro ně reálně představuje rychlé občerstvení, naráží tedy i na konzumaci jako takovou a navazují na vlastní zkušenost. „Tady máme tu krávu v tý housce a v podstatě to znamená to samý, prostě tam dají všechno z té krávy, je tam všechno.“ (Ž8)

Používají tedy přenesení významu ve smyslu nadsázky a zobrazí opravdu celou krávu. Vyobrazení spojily i s následky, které takové stravování přináší, a to sice nadměrnou tělesnou hmotnost, kterou popisně ilustrují. Přiblížily se reálnému zobrazení, kdežto druhořadé informace zpracovaly v náznaku a stylizaci. Tato práce představuje celkem povedené zpracování s jasnou myšlenkou.



Obrázek 24 Žákovská práce z hodiny 2AJ

### Tácek s jídlem

Dvojice chlapců zobrazila fastfood jako šedé, nezdravé a odporné jídlo. Práci vysvětlovali takto: „no a tohleto jsou nugetky, tohleto je pitíčko a hranolky a má to představovat, že to vypadá pěkně, když se člověk koukne, má chuť zakousnout a prostě napít se a ještě zakousnout, ale přitom je to hnusnější než papír“ (M6). Ostatní studenti nesouhlasili



Obrázek 25 Žákovská práce z hodiny 3AJ

s argumentem, že jídlo vypadá lákavě, a z pozice diváka interpretovali tento obraz ve smyslu analogie nekvality papíru (novinový) s nekvalitním složením výrobků rychlého občerstvení a procesem recyklace zbytků. To ostatně výše naznačili i autoři. Další žáci se připojili s názorem, že sice je to šedivé a nevábivé, ale oni to mají stejně

rádi. Hloubku dostal význam této práce tedy při interpretaci v momentu diskuse. Z mého pohledu se pak jedná o napodobení tácku, na kterém je položeno v různých papírových obalech servírováno jídlo.

### Tortilla mňam za pouhých 179

Studentky chtěly vytvořit obraz jídla, které si člověk koupí, ale je zklamán jeho hodnotou (ta je nižší než kterou očekával). „Ono to sice moc nevypadá, ale navenek to vypadá hezky, ale když se to rozbálí, tak tam je plesnivý a hnusný. Takže je to prostě že to za to nestojí no.“ (Ž17) Uplatnila se zde práce s rozličným materiálem, který byl přizpůsoben tak, aby připomínal reálné jídlo. Práce je řešena v prostoru, odpovídá téměř reálné velikost. Využívá principu toho, co vidí konzument zvenku a uvnitř a pracuje s touto myšlenkou jednoduše a popisně, interpretace je potom jasná. Práci lze nahlížet i jako jakousi kritickou parafrázi na reklamu, kdy se na plakátech objevují v počítači upravené fotografie, které jsou pak v rozporu s realitou (rozumějme hamburger v reklamě v rozporu s tím, který si zakoupíme).



Obrázek 26 Žákovská práce z hodiny 3ČJ



Obrázek 27 Žákovská práce z hodiny 3ČJ



## ČTVRTÁ HODINA<sup>39</sup>

### Jídelna

Dívka si vybrala školní jídelnu, kde se obvykle nachází v době oběda velké množství lidí a tedy i zvuků, nicméně v době nahrávky se stala tichým, prázdným místem. Na nahrávce pak ale zaslechla hlasy kuchařek, v obraze se tedy objevuje záznam zvuku vzdáleného, zachyceného z pozice pozorovatele. Domnívám se, že dívka umístila konverzaci ke stolu, kde pravděpodobně běžně sedává. Svou práci popisuje v překladu takto: Toto je jídelna, která byla v tu dobu prázdná, toto jsou hlasy kuchařek. Zvuk je zde zpracován téměř jako Morseova abeceda, tedy formou abstrahovaného komunikačního kódu. Tato práce reprezentuje většinu zpracování, přičemž je možné, že studenti se inspirovali přímo cvičením provedeným v hodině. (viz ukázky)



Obrázek 27 Žákovská práce z hodiny 4AJ

### Aula

Aula školy, kterou si dívka vyfotila zevnitř, byla v době výuky výtvarné výchovy zavřená. Dívka se tedy postavila zvenčí za dveře a nahrála zvuky tam. V obraze je pak popsána konkrétní situace, zkušenost, kdy se nemůže dostat dovnitř a tak umisťuje kresbu na dveře, před kterými z druhé strany stála. Kresba připomíná jakési ťukání a nemožnost se dostat dovnitř, dveře jsou místem, které umožňuje spojení mezi tím co je *za* a *před*, v tomto případě na chodbě a v aule. Pro kresbu pak využívá značky velmi podobné hudební notaci, užívá tedy kódu, se kterým má pravděpodobně zkušenost a zná ho jako konvenční kód pro záznam zvuku (v detailu rozeznáme například houslový klíč).



Obrázek 28 Žákovská práce z hodiny 4AJ

<sup>39</sup> v této části práce studentů nemají název, nazývám je podle místa na fotografii

## Koutek

Dívka si vybrala koutek s umyvadlem: „vybrala jsem si to proto, že mám službu na kytky, tak tam mám konev“ (Ž18)

Obrázek je zaměřen na konkrétní předmět (konvičku), kdy dívka místo, ve kterém se nachází, důvěrně zná, zvládne ho dobře kódovat v rovině výtvarného jazyka. V záznamu se mnoho zvuků neobjevilo, snažila se tedy vytvořit vlastní zvuk. „Moc zvuků tam nebylo, když jsme tam teď byli, takže tam je prostě jen nepatrný vlnky, protože bylo slyšet z chodby trochu a občas jsme se tam snažili vyrobit nějaké vlastní zvuky, které jsem se tam snažila zvýraznit“ (Ž18)

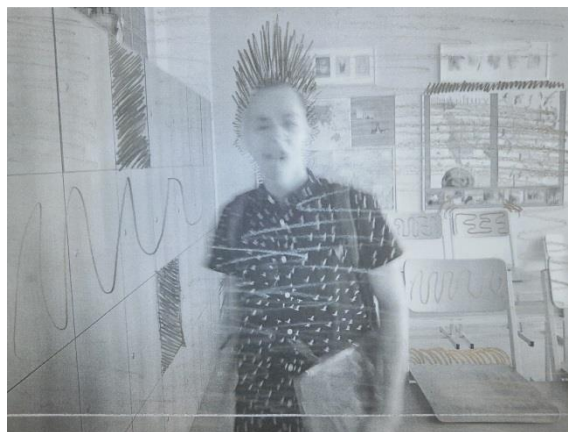


Obrázek 29 Žákovská práce z hodiny 4ČJ

Absenci nebo jen náznak zvuku vyjadřují vlnky plížící se po zdi. Zvuky, které slyšela hlasitěji, jsou zvýrazněné barvou (například oranžová). Síla kresebné stopy analogicky odpovídá síle zvuku, což připomíná vizualizace zvukových ekvalizérů, kdy amplituda zvukové vlny odpovídá intenzitě zvuku. Využívá tak pravděpodobně kromě jasné analogie se silou i podobnosti s jiným způsobem kódování zvuku.

## Třída

Student využil vlastní starší fotografii, na které odchází ze třídy. Zachycuje moment, pocit, vzpomínku, sám sebe. Popisuje pocit „jak mi to úplně třeští z tý hlavy“, vysvětluje „je to vlastně odchod ze třídy, takovýto když už v tý hlavě toho učení máme plnou hlavu, a už chceme jít pryč a už se vyvětrat“ (M8) Nezaostřená fotografie spolu s kresbou pak tento pocit hluku a návalu dobře zachycuje.



Obrázek 30 Žákovská práce z hodiny 4ČJ

Energická, až agresivní kresba je využita v celé ploše a podporuje dynamiku pořízené fotografie. Pro vytvoření zvuku využil student vlastní sílu: „zvedal jsem židle, mazal jsem tabuli, zvedal jsem tabuli, žaluzie a okna jsem zavíral“. (M8) Rytmika výsledných zvuků se

pak vyskytuje na místech, kde vznikly – dobře si toho můžeme všimnout například na dvířkách. Zašedlost ilustruje nejasný šum chodby a zvuky ostřejší odpovídají sytější stopě. V této práci je tedy v obraze výtvarně zakódovaná silná emocionální zkušenost spolu se zvuky jí doprovázející.

### 3.4.8. ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Zde předkládám závěrečné zhodnocení výzkumného šetření, které je založeno na usouvztažnění výsledků z kapitol 2.4.5. až 2.4.7. a části přílohy 3 Praha: Výzkumná část.

Autorské pojetí výuky se projevuje především v následujících nárocích: práce s pracovním listem, integrace s cizím jazykem ve smyslu verbální komunikace, a uvědomělá kognitivní činnost vztahující se k tvorbě. (viz kapitola 2.4.7.)

Požadavek uvažování nad tvorbou a komunikace slovem se ukazují jako problematické oblasti. Dáno je to nejspíše pojetím výuky výtvarné výchovy vyučujících na gymnáziu, kde probíhala druhá realizace projektu. Obě učitelky výtvarné výchovy ve svých hodinách preferují spíše prožitkovou složku tvorby a nepracují cíleně s kognitivní činností (zejména verbální reflexe výtvarné tvorby, viz kapitola 2.4.5.). Absence návyku zamýšlení se nad tvorbou a komunikace o díle se v integrovaném projektu, který předpokládá v procesu komunikace prvotní imaginaci jako východisko k tvorbě, projevuje jako klíčové úskalí a z pohledu žáků i jako jedna z charakteristik jiného pojetí výuky. V hodině výtvarné výchovy tento nárok prakticky vyústí v neefektivní organizaci času a ovlivní výslednou podobu výtvarných prací. Tento závěr potvrzují jednak výpovědi studentů (viz příloha 3 Praha: Výzkumná část: Žáci: Vybrané části dotazníků shrnutí + anonymní zpětná vazba, šedé zvýraznění), ale i analýza žákovských prací. (viz kapitola 2.4.7.) Studenti se v některých případech upřímně a se zájmem, avšak neadekvátně dlouhou dobu, zamýšlejí nad obsahem, který chtějí sdělit, to však vede k nedostatku času vyhrazeného pro samotné výtvarné zpracování. Vybrané výtvarné práce dokazují zaměření studentů spíše na obsah sdělení, což výrazně oslabuje/přebíje soustředění se na formu tohoto sdělení kódování sdělovaného obsahu ve výtvarném jazyce. Především v prvních třech vyučovaných hodinách studenti často tvoří velmi popisně, jejich práce ilustrují asociace k ústřednímu tématu jejich sdělení a jsou mnohdy jasně čitelné. Naopak ve čtvrté vyučovací hodině,

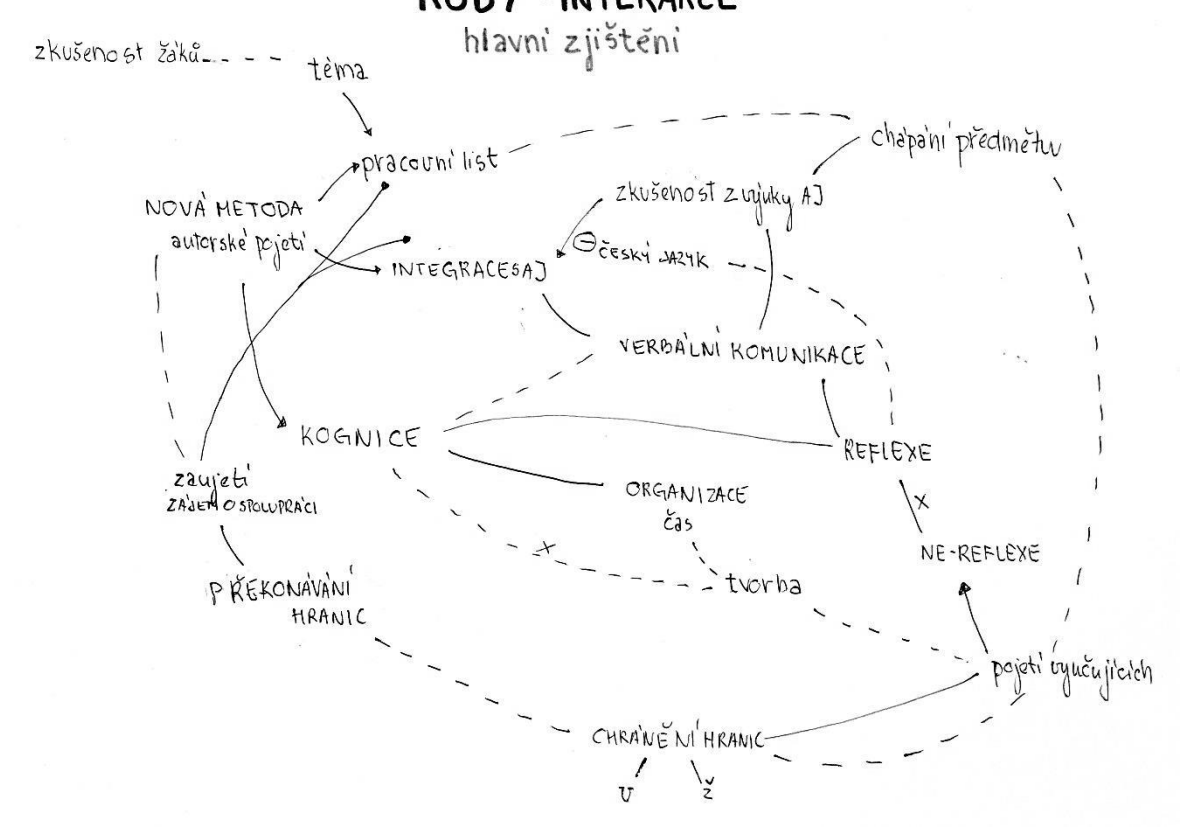
kteřá je zaměřena spíše obecně na prostupnost různých oborů a upouští od důrazu na komunikaci slovem, vznikají výtvarné práce, které vykazují výraznější zaměření na formu. Žáci v této hodině výtvarně využívají i jiných existujících kódů, například z oblasti hudby. Toto zjištění ukazuje na úskalí, které přináší nárok kognice v této konkrétní realizaci, a to sice pravděpodobnost degradace výtvarné tvorby na ilustraci myšlenkových pochodů.

V realizaci projektu integrace s anglickým jazykem se ukazuje několik případů naznačujících zábrany, které si žáci přináší ze zkušenosti s výukou anglického jazyka. Především je to nejistota v mluveném projevu, která pramení z důrazu na bezchybný projev v anglickém jazyce, v kombinaci s nezvykem reflektování procesu tvorby, což vede k upřednostnění komunikace a uvažování v mateřském jazyce.

Z analýzy kódů vyplývá existence vnímání určitých hranic v rámci předmětu. (viz kapitola 2.4.6.) Studenti pravděpodobně vnímají výuku anglického jazyka a výtvarné výchovy jako dvě svébytné oblasti s různými nároky a metodami výuky. (viz kapitola 2.4. a příloha 3 Praha: Výzkumná část: Žáci: Vybrané části dotazníků shrnutí + anonymní zpětná vazba, šedé zvýraznění) K výtvarné výchově se vztahují s tím spojená očekávání, jak například uvádí ve výpovědi týkající se celkového zhodnocení. (viz příloha 3 Praha: Výzkumná část: Žáci: Vybrané části dotazníků shrnutí + anonymní zpětná vazba, šedé zvýraznění) Dochází tak z jejich strany k prvotnímu odmítání nového pojetí výuky, které mohou považovat za ohrožení výtvarné výchovy tak, jak ji znají ze své zkušenosti. Výše popsané práce žáků korelují s tímto tvrzením. Pokud se například povaha výtvarné práce, tak jako ve čtvrté vyučované hodině, blíží pojetí, na které jsou zvyklí a ve kterém se dobře orientují (viz kapitola 2.4.5.), studenti jsou schopni lépe výtvarně kódovat svá sdělení. V opačném případě je pro ně obtížné adaptovat se na nové pojetí a ve snaze vyhovět novým požadavkům se přestávají soustředit na formu výtvarného sdělení. Pohybují se na pomyslných hranicích dvou různých pojetí výuky.

Analýzy ukazují, že pro překonání takových hranic posloužili v projektu pracovní list a anglický jazyk. Pracovní list obsahoval otázky cílené na zkušenosti žáků v rámci probíraného tématu, které vzbudily zájem žáků a motivovaly tak žáky je komunikaci, přestože ho někteří vnímali jako zásadní zásah do výuky, tedy chránili hranice svého předmětu (viz příloha 3 Praha: Výzkumná část: Žáci: Vybrané části dotazníků shrnutí + anonymní zpětná vazba,





**Obrázek 31** Ilustrativní myšlenková mapa k závěru výzkumného šetření

## 4. ZÁVĚR

Tématem mé diplomové práce je *Dvouobor jako příležitost být originální*. Cílem této práce bylo navrhnout mezioborový projekt zakládající se na autorském pojetí výuky výtvarné výchovy integrované s anglickým jazykem, v praxi ho realizovat a využít data získaná v projektu pro výzkumné šetření.

V teoretické části jsem charakterizovala tvořivost v několika oblastech a úhlech pohledu a ujasnila, jak vnímám originalitu. V souladu s tématem diplomové práce jsem se dále zaměřila na možnosti nalézání vztahů a integrace mezi mými studovanými obory (výtvarná výchova a anglický jazyk). Nejprve naznačuji paralely mezi užíváním výtvarného jazyka a jazyka z pohledu lingvistiky, kdy se v obou případech jedná o kódy pro komunikaci sdělení v určitém sociálním prostoru. Zaměřila jsem se okrajově i na náhled jazyka jako kódů v kontextu originality, kdy jazyk obecně představuje konvenční znakový systém, který je obzvláště ve výtvarném umění vědomě narušován a aktualizován. Možnostem propojení výtvarné výchovy s anglickým jazykem jsem se dále věnovala v kapitole věnované integraci v RVP a kapitole zaměřené na metodu CLIL. V závěru kapitoly charakterizující tuto metodu uvádím mody podmiňující nadějnou integraci výtvarné výchovy a anglického jazyka. Teoretickou část zakončuje stručný profil učitelova pojetí výuky a přikláním se k chápání vyučovací hodiny jako pedagogického díla.

V didakticko-výzkumné části nejprve charakterizuji spolu s projektem své pojetí integrace a vysvětluji úlohu anglického jazyka v projektu i ve srovnání s metodou CLIL. Didakticky jsem zpracovala strukturu hodin výtvarné výchovy, kterou využívám v obou realizacích projektu. Následně se věnuji každé realizaci izolovaně jak z hlediska didaktické reflexe, tak výzkumných šetření.

První realizace si kladla za cíl ověřit fungování navržené podoby projektu a šetření bylo zaměřeno zejména na zpětnou vazbu ze strany žáků, zhodnocení možností zlepšení. Projekt se podařilo uskutečnit v navržené podobě, splnil tedy cíl ověřit fungování z hlediska organizačního. Žáci se k výuce vyjádřili převážně pozitivně, integraci považovali většinou za smysluplnou, kladně hodnotili probíraná témata, rovnoměrně je zaujala jak fakta, tak vlastní tvorba. Ukázalo se, že žáci oceňují tvůrčí svobodu projevu, což je jedním

z podstatných rysů pojetí výuky jejich vyučující výtvarné výchovy. První realizace motivovala i návrh drobných změn v projektu.

Ve druhé realizaci projektu se změnila organizační podmínky a tím i podoba výuky. V kapitole věnované realizaci v Praze tedy nejdříve charakterizují organizační podmínky, za kterých projekt proběhl. V následující kapitole popisují realizaci hodin výtvarné výchovy, ve kterých došlo k integraci s anglickým jazykem v rámci hodin výtvarné výchovy, ne mimo ni, jak tomu bylo při realizaci v Náchodě. Pro hodiny výtvarné výchovy jsem připravila pracovní listy, které sloužily jednak jako opora pro žáky a zároveň zprostředkovávaly kontakt s cizím jazykem. Cílem druhé realizace projektu bylo nalezení odpovědi na výzkumnou otázku *Jaké poznatky přináší integrace výtvarné výchovy s anglickým jazykem v realizaci autorsky pojatého projektu mezioborové výuky?* Různorodá data, která jsem získala během realizace a po ní, posloužila k výzkumnému šetření, které charakterizují v kapitole 2.4.4. V kapitolách následujících nejprve analyzuji výpovědi vyučujících výtvarné výchovy na pražském gymnáziu, které poskytly v dotazníku učitelova pojetí výuky. Zamýšlím se nad složkami jejich pojetí výtvarné výchovy v kontextu diplomové práce a vytvářím mapy s oblastmi relevantními pro výzkumné šetření. V analýze vlastních reflexí výuky si všímám interakce nejen mezi účastníky, ale posléze i kódy, které přiřazuji textu. V myšlenkových mapách pak tyto kódy spolu s kódy z výpovědí obou vyučujících promýšlím a organizuji. Zjišťuji dílčí poznatky, které v závěru interpretuji v kontextu dalších zjištění. Analýza vybraných žákovských prací potvrzuje některá dílčí zjištění z analýzy kódů a žákovské výpovědi v pracovních listech potvrzují předchozí závěry.

Hlavní poznatky vyplývající z výzkumného šetření jsou následující: *V projektu se ukazuje anglický jazyk a jeho užití ve výtvarné výchově jako prostředek získání zájmu studentů. Zkušenost žáků s výukou obou integrovaných předmětů ovlivňuje jejich nastavení pro integraci. Žáci mají určitou představu o podobě a průběhu hodin výtvarné výchovy, přičemž tato představa se odvíjí z učitelova pojetí výuky. Pro tuto konkrétní skupinu žáků se ukazuje střet pojetí výuky vyučujících jako významný faktor ovlivňující jejich výtvarnou tvorbu. Nové pojetí výuky v projektu vyústí v nárok kognice ve smyslu nového požadavku na žáky.*

O čem tedy výše uvedené poznatky vypovídají? Žáci hodnotí anglický jazyk jako velmi významný a tak je první poznatek vlastně logickým důsledkem vnímání předmětů z pohledu

žáků. Domnívám se, že zkušenosti žáků mohou být nejen negativní a bránící integraci, ale naopak pozitivní, jak je již zmíněno výše. Celkově velmi záleží na tom, co svým žákům během studia předáme a jak se na základě toho zformuje jejich vnímání předmětu výtvarná výchova. Já, jakožto čerstvý absolvent, začínající učitel, například vstupuji do terénu s předpokladem přítomnosti reflektivního dialogu v téměř každé hodině výtvarné výchovy. V projektu ale zjišťuji, že studenti takové nároky obtížně přijímají a pokud se snaží vyhovět vzniklým požadavkům, projeví se to negativně jinde.

V realizaci a následné analýze se mimo jiné ukazuje, že snaha včlenit originálně, tedy jinak než je známo, anglický jazyk do výtvarné výchovy vyústila za daných podmínek například v zaměření žáků na formulaci sdělení. Toto sdělení chtějí žáci kódovat skrze výtvarnou formu, nicméně soustředění se na myšlenkové pochody v konečném důsledku výrazně oslabuje schopnost úspěšného kódování ve výtvarném jazyce.

Ráda bych se zde vrátila k terminologii modů podmiňujících nadějnou integraci tak, jak je uvádím v teoretické části dle Kafkové (2010). Nemyslím, že mé hledisko je výhradně jazykové, cítím se být i člověkem výtvarně vybaveným. Z titulu dvojí aproby navrhuji mezioborový projekt, ale zdá se mi, jakoby touha po odlišení se naznačovala v tomto projektu ohrožení výtvarné výchovy metodologií jazyka (tato úvaha nevychází z analyzovaných dat, ale celkového náhledu na realizaci). Postupně se ale toto ohrožení proměňuje na jedné straně v otevření nových možností pro výtvarnou tvorbu žáků, kteří začínají nové pojetí akceptovat a na straně druhé v poznatky, které by v další realizaci ovlivnily podobu projektu tak, aby došlo k efektivnější integraci anglického jazyka do výtvarné výchovy a eliminovaly se všechny nežádoucí důsledky. Ověření autorského návrhu a především poznatky z něj vyplývající proto vnímám jako první krok na cestě vedoucí k nalezení svébytného pojetí integrace výtvarné výchovy s jazykem.

## 5. SEZNAM ZDROJŮ

### TIŠTĚNÉ ZDROJE

BARTHES, Roland, 2004. *Mytologie*. Praha: Dokořán. ISBN 80-86569-73-X.

BENEŠOVÁ, Barbora a VALLIN, Petra, 2015. *CLIL - inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-821-9.

COYLE, Do, 2002. Against All Odds: Lessons from Content and Language Integrated Learning in English Secondary Schools. In: So, Daniel W. C.; Jones, Gary M. (eds.) *Education and Society in Plurilingual Contexts*. VUB Brussels University Press, Brussels.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

DOLEŽALOVÁ, Kateřina, 2010. Výzkum dětské tvořivosti. In: *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992- Roč. 18, č. 4 (2010), s. 55-57.

FILIPOVÁ, Marta a RAMPLEY, Matthew (eds), 2007. *Možnosti vizuálních studií: obrazy, texty, interpretace*. Brno: Barrister & Principal: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-87029-26-8.

FULKOVÁ, Marie, 2002. Když se řekne ...vizuální gramotnost. In: *Výtvarná výchova*. Praha: Karolinum. Roč. 42, č. 4., str. 12-14. ISSN 1210 3691.

HAZUKOVÁ, Helena, 1998. Cesty učitele za nápady pro výtvarnou činnost žáků. In: *Raabík (základní dílo)*, I/D2, s. 1 - 14. ISBN: 80-902189-6-2.

HAZUKOVÁ, Helena, 1995-1996. Výtvarná výchova. In: *Informatorium 3-8*. Praha: Portál. Roč. 3, č. 5 (1995/96), s. 12-13

HEIDEGGER, Martin, 2013. *Věk obrazu světa*. Praha: Oikoymenh. ISBN 978-80-7298-490-9.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella, 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.

- CHVATÍK, Květoslav. 2001. *Strukturální estetika*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Brno: Host. Strukturalistická knihovna. ISBN 80-729-4027-9.
- KAFKOVÁ, Helena, 2010. Některá východiska, formy a úskalí integrace cizího jazyka a výtvarné výchovy v mateřských školách a na prvním stupni základních škol. In: *Výtvarná výchova* 3/2010, s. 18 – 21.
- KULKA, Jiří, 2008. *Psychologie umění*. Vyd. 2., přeprac. a dopl., Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana, 2000. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství - tvorba pedagogických projektů studentů a řešení pedagogických problémů*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava. ISBN 80-7042-162-2.
- MAREŠ, Jiří, SLAVÍK, Jan, SVATOŠ, Tomáš a ŠVEC, Vlastimil, 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. V Brně: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-1444-X.
- PETROVÁ, Alexandra, 1999. *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář. ISBN 80-86226-05-0.
- POSPÍŠIL, Zdeněk, 2004. K sociosémiotice uměleckého komunikátu. In: *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA: Olomouc, listopad 2002*. Olomouc: Univerzita Palackého. s. 86 – 93. ISBN 80-244-0779-5.
- PROKEŠOVÁ, Ludmila, 1996. Několik poznámek k přípravě budoucích učitelů na tvořivou práci. In JŮVA, Vladimír. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido. s. 37-39. ISBN 80-85931-23-0.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 1998. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha : Portál. ISBN 8071782521.
- RYMARCZYK, Jutta, 2013. Vytvoření obrazu a řeč o něm – Výtvarná výchova v dvojjazyčném vzdělávání. In: *Výtvarná výchova*. Praha: Karolinum. Roč. 53/2013, č. 4, s. 4 -9.
- SKALKOVÁ, Jarmila, 1996. Podporování a rozvíjení tvořivosti žáků. In JŮVA, Vladimír. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido. s. 32 - 34. ISBN 80-85931-23-0.
- SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr, 2011. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefaktiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-498-3.

SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan, CHRZ, Vladimír a ŠTECH, Stanislav, 2014. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.

SMÉKAL, Vladimír, 1996. Tvořivost a škola. In JŮVA, Vladimír. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido. s. 7-16. ISBN 80-85931-23-0.

STRNADOVÁ, Kateřina, 2014. *Integrace výtvarné výchovy a anglického jazyka (CLIL - obsahově a jazykově integrovaná výuka)*: diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta Pedagogická, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí diplomové práce doc. PaedDr.Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.

SVOBODA, Aleš, 2004a. Kreativita versus komunikace. In: *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA: Olomouc, listopad 2002*. Olomouc: Univerzita Palackého. s. 147 - 151. ISBN 80-244-0779-5.

SVOBODA, Aleš, 2004b. Sémiotika, vizuální studia a digitální umění. Jak nová je vizuální sémiotika?. In: *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova: symposium ČS INSEA, září 2004*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. s. 45 – 51. ISBN 80-7043-504-6

TERČOVÁ, Michaela, 2004. Představa jako základ komunikace (několik myšlenek k tématu). In: *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA: Olomouc, listopad 2002*. Olomouc: Univerzita Palackého. s. 144 - 146. ISBN 80-244-0779-5.

VANČÁT, Jaroslav, 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-975-8.

VANČÁT, Jaroslav, 2003. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC. Nové metody vzdělávání. ISBN 80-86015-90-4.

ZELINA, Miron, 1996. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa: (metody výchovy)*. 2. vyd. Bratislava: Iris. ISBN 8096701347.

## ELEKTRONICKÉ ZDROJŮ

Creativity - definition of creativity. *Oxford dictionaries* [online]. Oxford: Oxford University Press, 2016 [cit. 2016-03-16]. Dostupné z:

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/creativity>

Creativity: Definition of Creativity by Merriam-Webster. *Dictionary and Thesaurus: Merriam-Webster* [online]. Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Incorporated, 2015 [cit. 2016-03-16]. Dostupné z: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/creativity>

DARN, Steve, 2006a. CLIL: A lesson framework. In: *Teaching English: British Council: BBC* [online]. London: British Council, 2006. [cit. 2016-03-16]. Dostupné z:

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>

DARN, Steve, 2006b. Content and Language Integrated Learning. In: *Teaching English: British Council: BBC* [online]. London: British Council. [cit. 2016-03-16]. Dostupné z:

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>

KLUFA, Jan, 2012. CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci. In: Metodický portál RVP.CZ [online]. Praha. [cit. 2016-03-19]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/16553/CLIL-ANEB-PRIROZENE-POUZITI-CIZIHO-JAZYKA-PRO-REALNOU-KOMUNIKACI.html/>

KOHOUTEK, Rudolf, 2008. Tvořivost a její podpora. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online blog]. [cit. 2016-03-19]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/podpora-tvorivosti>

NOVOTNÁ, Jarmila a HOFMANNOVÁ, Marie, 2005. Teacher training for Content and Language Integrated Learning [online]. Karlova Univerzita v Praze, Pedagogická fakulta. [cit. 2016-03-13]. Dostupné z:

[http://people.fjfi.cvut.cz/novotant/jarmila.novotna/Novotna\\_Jarmila-Hofmannova\\_Marie\\_ICMI15.pdf](http://people.fjfi.cvut.cz/novotant/jarmila.novotna/Novotna_Jarmila-Hofmannova_Marie_ICMI15.pdf)

Originality - definition of originality. *Oxford dictionaries* [online]. Oxford: Oxford University Press, 2016 [cit. 2016-03-16]. Dostupné z:

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/originality>



Originality: Definition of Originality by Merriam-Webster. *Dictionary and Thesaurus: Merriam-Webster* [online]. Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Incorporated, 2015 [cit. 2016-03-16]. Dostupné z: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/originality>

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2016-03-14]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-11-3.

*Školní vzdělávací program „Klíč ke vzdělání“* [online]. Gymnázium Nad Štolou, Praha 7. [cit. 2016-03-12]. Dostupné z WWW: <http://mail.gymstola.cz/svp.pdf>

TISHMAN, Shari a PALMER, Patricia, 2006. *Artful Thinking. Final Report.* [online]. Cambridge, MA (USA): Harvard Graduate School of Education. [cit. 2016-03-4]. Dostupné z: <http://pzartfulthinking.org/wp-content/uploads/2014/09/ArtfulThinkingFinalReport-1.pdf>

VANČÁT, Jaroslav, 2006. K pojetí a terminologii Výtvarného oboru. In: Metodický portál RVP.CZ [online]. Praha. [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/843/K-POJETI-A-TERMINOLOGII-VYTVARNEHO-OBORU.html/>

VANČÁT, Jaroslav, 2011. Tvořivost jako páteční vzdělávací kompetence. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha. [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9755/tvorivost-jako-paterni-vzdelavaci-kompetence.html/%20van%C4%8D%C3%A1t%202011/>

## 6. KOPIE ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

## 7. SEZNAM VYOBRAZENÍ

Všechna vyobrazení (kromě obrázku 1) jsou součástí přílohy této diplomové práce (viz kapitola 8). Obrázek 1 je vytvořen autorkou této diplomové práce.

Obrázek 1 Myšlenková mapa: Originalita .....	17
Obrázek 2 Papír pro záznam .....	41
Obrázek 3 Ukázka zpracování Aktivitu 2 .....	42
Obrázek 4 Křížovka a zadané otázky .....	43
Obrázek 5 Ukázka z PPT prezentace .....	43
Obrázek 6 Ukázka z PPT prezentace .....	46
Obrázek 7 Obrázek využitý ke komunikační aktivitě .....	47
Obrázek 8 Ukázka křížovky .....	49
Obrázek 9 Motivace k příběhu.....	50
Obrázek 10 Slova k PPT a ukázka snímku .....	57
Obrázek 11 Ukázka z hry Taboo.....	57
Obrázek 12 Citáty v pracovním listu .....	58
Obrázek 13 Obrázek z titulní strany pracovního listu .....	58
Obrázek 14 Otázky na zkušenost žáků s rychlým občerstvením .....	59
Obrázek 15 Ukázka z pracovního listu .....	59
Obrázek 16 Ukázka prvotního kódování na charakteristice pojetí výuky vyučující skupiny s integrací anglického jazyka .....	65
Obrázek 17 Ukázka pracovní myšlenkové mapy .....	65
Obrázek 18 Ukázka zapsání kódů v první tabulce. ....	65
Obrázek 19 Ukázka pracovní myšlenkové mapy - poznámky k interpretaci kódů .....	66
Obrázek 20 Žákovská práce z hodiny 1AJ.....	81
Obrázek 21 Žákovská práce z hodiny 1ČJ.....	81
Obrázek 22 Žákovská práce z hodiny 2AJ.....	82
Obrázek 23 Žákovská práce z hodiny 2ČJ.....	83
Obrázek 24 Žákovská práce z hodiny 2AJ.....	83
Obrázek 25 Žákovská práce z hodiny 3AJ.....	84
Obrázek 26 Žákovská práce z hodiny 3ČJ.....	84
Obrázek 27 Žákovská práce z hodiny 4AJ.....	85
Obrázek 28 Žákovská práce z hodiny 4AJ.....	85
Obrázek 29 Žákovská práce z hodiny 4ČJ.....	86
Obrázek 30 Žákovská práce z hodiny 4ČJ.....	86
Obrázek 31 Ilustrativní myšlenková mapa k závěru výzkumného šetření.....	89

## 8. SEZNAM PŘÍLOH

Veškeré přílohy se nacházejí na přiloženém CD:

- Příloha 1:** Didaktická struktura hodin výtvarné výchovy  
Dotazník k pojetí výuky  
Souhlas s poskytnutím výpovědí pro žáky
- Příloha 2 Náchod:** Hodiny anglického jazyka – materiál, plány  
Materiál, plány, příklady zpracování  
Hodiny výtvarné výchovy – materiál  
PPT prezentace, materiály, komentář k výstavě žákovských prací  
Podklady  
Dotazník a vyhodnocení učitelova pojetí výuky  
Dotazník pro studenty – zadání, výpovědi, vyhodnocení  
Reflexe hodin výtvarné výchovy  
Práce žáků  
Fotografie vybraných prací
- Příloha 3 Praha:** Integrace v ŠVP gymnázia nad Štolou  
Hodiny výtvarné výchovy – materiály k výuce (zde i pracovní listy)  
Výzkumná část  
Data vyučující bez integrace a anglickým jazykem  
Data vyučující s integrací s anglickým jazykem  
Data žáků (práce, výpovědi z pracovních listů, přepisy videí)  
Vlastní reflexe – tabulka a kódované reflexy, mapy